

ZUR DIFFERENZIERUNG IM FINNISCHEN DAF-UNTERRICHT: EINE
PHÄNOMENOGRAPHISCHE FORSCHUNG ZU VORSTELLUNGEN DER DAF-
LEHRENDEN

Universität Tampere
Fakultät für Informationstechnologie und Kommunikation
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Essi Kutramoinen
Mai 2019

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Saksan kieli ja kulttuuri

KUTRAMOINEN, ESSI: Zur Differenzierung im finnischen DaF-Unterricht: Eine phänomenographische Forschung zu Vorstellungen der DaF-Lehrenden

Pro gradu -tutkielma, 119 sivua + liitteet 2 kpl

toukokuu 2019

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan suomalaisten saksanopettajien käsityksiä ja käytänteitä opetuksen eriyttämisestä peruskoulun ylempien luokkien (7.-9. lk) kontekstissa. Tutkimuksen lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään oppijan yksilöllisenä prosessina, johon vaikuttavat mm. hänen aiemmat tietonsa ja kokemuksensa.

Tutkimuksen teoriaosassa esitellään työn kannalta merkittävimmät yksilötason tekijät, jotka vaikuttavat vieraankielen oppimiseen ja jotka synnyttävät eriyttämistarpeita opetuksessa. Lisäksi teoriaosassa esitellään erilaisia näkökulmia opetuksen eriyttämiseen ja tarkastellaan, miten eriyttäminen on esillä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä sen muutoksissa ja täydennyksissä vuodelta 2010.

Tutkimusaineisto koostuu kahdeksasta teemahaastattelusta. Kohderyhmänä toimivat opettajat, jotka aineistonkeruun aikaan opettivat saksaa yläkoulussa. Aineisto kerättiin joulukuun 2014 ja helmikuun 2015 välisenä aikana, ja analysoitiin aineistopohjaisesti fenomenografisella tutkimusotteella.

Analyysin tuloksena syntyi tulosavaruus, joka kuvaa saksanopettajien erilaisia käsityksiä eriyttämisestä. Tutkimuksen päätulos muodostuu neljästä kolmannen tason kuvauskategoriasta: 1. Eriyttävä opettaja, 2. Heterogeeninen ryhmä, 3. Eriyttäminen opetuskäytännössä ja 4. Eriyttämisen sosiaaliset ulottuvuudet. Tutkimuksessa nousi esille, että saksanopettajilla on yllättävän poikkeavat käsitykset saksanryhmien sisäisistä tasoeroista. Opetuksen eriyttämistä pidettiin saksanopettajien keskuudessa tärkeänä, mutta käsitykset eriyttämisen laajuudesta ja toteuttamistavoista vaihtelivat. Tutkimustuloksissa korostui näkemys, jonka mukaan opettajilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia ottaa erilaisten oppilaiden tarpeita huomioon opetuksessa. Työn lopussa esitellään tulosten pohjalta luotu lista toimenpiteistä, joilla voidaan luoda opettajille paremmat edellytykset opetuksen eriyttämiseen.

Avainsanat: opetuksen eriyttäminen, saksan opetus, fenomenografinen tutkimus

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen	3
2.1	Kognitive Variablen	3
2.1.1	Fremdsprachenlerneignung.....	3
2.1.2	Lernstile	5
2.1.3	Intelligenztypen.....	7
2.2	Affektive Variablen.....	8
2.2.1	Emotionale Bedürfnisse	8
2.2.2	Motivation.....	9
2.3	Konative Variablen	9
2.3.1	Lernstrategien und strategische Lernhandlungen	9
2.3.2	Lerngewohnheiten.....	11
3	Zur Differenzierung	12
3.1	Innere und äußere Differenzierung	13
3.2	Zu Perspektiven der Differenzierung	14
3.2.1	Differenzierende und homogenisierende Differenzierung.....	14
3.2.2	Grad der Planmäßigkeit in der Differenzierung.....	17
3.2.3	Geschlossene und offene Differenzierung.....	18
3.2.4	Inhalt der Differenzierung.....	20
3.3	Differenzierung im nationalen Rahmenlehrplan	23
4	Präsentation der Forschung.....	27
4.1	Das Ziel der Forschung und Forschungsfragen	27
4.2	Forschungsmethode: Phänomenographie.....	27
4.3	Zu Datenerhebungsmethoden phänomenographischer Forschung	29
4.4	Datenerhebung in dieser Forschung.....	31
4.5	Vorstellung des Korpus	33
5	Analyse	35
6	Forschungsergebnisse	39
6.1	Ergebnisraum	39
6.2	Ergebnisse	40
6.2.1	Differenzierender Lehrer	40
6.2.1.1	Kompetenz des Lehrers	41

6.2.1.2	Einstellungen der Lehrenden der Differenzierung gegenüber.....	44
6.2.1.3	Planmäßigkeit der Differenzierung	47
6.2.1.4	Erkennen der Schülerbedürfnisse	51
6.2.1.5	Die Differenzierung unterstützende und erschwerende Faktoren ..	55
6.2.2	Heterogene Lerngruppe	62
6.2.2.1	Heterogenität der SchülerInnen	63
6.2.2.2	Bedeutung der Differenzierung für die Lerngruppe	68
6.2.3	Differenzierung in der Unterrichtspraxis	71
6.2.3.1	Differenzierung nach unten	72
6.2.3.2	Differenzierung nach oben	80
6.2.3.3	Akteure der Differenzierung.....	87
6.2.3.4	Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen	93
6.2.4	Soziale Aspekte der Differenzierung	96
7	Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Forschungsergebnisse.....	102
8	Zuverlässigkeit der Ergebnisse und Ausblick.....	112
	Quellen.....	114
	Anhang 1. Fragen zur Vorbereitung	
	Anhang 2. Interviewfragen	

1 Einleitung

In der Schule findet Unterricht bekanntermaßen in Klassen mit bis zu dreißig Kindern statt, die sich nicht nur in ihren Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen, sondern auch in Hinsicht auf die Persönlichkeit, Interessen und Lernstile unterscheiden. Die Liste könnte endlos weitergeführt werden. Im Deutschunterricht sind die Gruppen normalerweise etwas kleiner, aber das ändert nichts an der Tatsache, dass die am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen mit verschiedenen Interessen und Erfahrungen ausgestattet sind. Nach der konstruktivistischen Lernauffassung, die als Ausgangspunkt für diese Forschung gilt und worauf sich Schulen heute stützen, ist Lernen die Folge einer aktiven und zielbewussten Handlung des Lernenden. Lernen ist als ein individueller Prozess zu verstehen, den alle früheren Erfahrungen, Wissen, Gefühle und Interessen des Lernenden beeinflussen. Kurz: Jeder lernt anders.

Es stellt sich die Frage, wie man mit diesen vielfältigen Voraussetzungen der SchülerInnen produktiv umgehen soll. Als Lösung wird oft *Differenzierung* aufgeführt. Differenzierung ist jedoch kein eindeutiger Begriff, denn viele unterschiedliche, teilweise auch ganz widersprüchliche Maßnahmen können als Differenzierung bezeichnet werden. Differenzierung kann mithilfe organisatorischer Maßnahmen umgesetzt werden, wie etwa im gegliederten Schulsystem, aber sie kann auch als didaktisch-methodische Problemlösungsstrategie der Lehrenden dienen. Differenzierung kann dazu führen, dass sich die Schülerunterschiede weiter herausbilden, und so zur Ausdifferenzierung der Kinder führen. Andererseits kann Differenzierung eine Lösungsstrategie im Sinne der Bildungsgleichheit und Gleichberechtigung der Kinder sein, wenn alle Kinder ungeachtet der Leistungsniveaus, sozioökonomischen Herkunft, Behinderungen usw. dieselbe Klasse besuchen können. Differenzierung kann auch als eine natürliche Folge der heutigen, individualistisch geprägten, Gesellschaft gesehen werden: Es reicht nicht mehr aus, dass eine Schule alle Jahrgänge ausbildet, sondern sie soll auch die Lernvoraussetzungen und Eigenschaften jedes Einzelnen berücksichtigen. In dieser Forschungsarbeit wird Differenzierung vor allem als didaktische Vorgehensweisen der Lehrenden verstanden, mit deren Hilfe auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen wird, andere Perspektiven auf diesen Begriff werden jedoch nicht abgelehnt.

In dieser Arbeit gilt das Forschungsinteresse der Natur der Differenzierung im Rahmen des finnischen DaF-Unterrichts in den oberen Klassenstufen der Gesamtschule. Die primäre Forschungsfrage lautet: *Was ist Differenzierung im DaF-Unterricht der oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule?* Das Thema wird hinsichtlich der Vorstellungen und Erfahrungen der finnischen DaF-Lehrenden erforscht. Die primäre Forschungsfrage wird mithilfe von zwei Unterfragen präzisiert:

1. Welche Vorstellungen haben DaF-Lehrende der oberen Klassen der finnischen Gesamtschule bezüglich Differenzierung?
2. Wie wird der DaF-Unterricht in den oberen Klassen der Gesamtschule laut den Aussagen der Lehrenden differenziert?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. Nach der Einleitung wird in den ersten Kapiteln dieser Forschungsarbeit auf die theoretischen Grundlagen eingegangen. In Kapitel 2 werden die Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen diskutiert, weil sie die Ursache für Differenzierung im Fremdsprachenunterricht bilden, und in Kapitel 3 wird der Begriff Differenzierung erörtert. Dabei wird der Begriff zunächst definiert, danach wird auf die unterschiedlichen Perspektiven des Phänomens eingegangen und schließlich umrissen, wie Differenzierung im nationalen Rahmenlehrplan verstanden wird.

In Kapitel 4 werden die Forschungsfragen präsentiert sowie Phänomenographie, die als Forschungsmethode für diese Arbeit herangezogen wurde, definiert. Zudem werden die Datenerhebungsmethode sowie das Korpus vorgestellt. Das methodische Vorgehen der Arbeit wird in Kapitel 5 dargestellt, und im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Im darauf folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Abschließend wird in Kapitel 8 die Zuverlässigkeit der Forschungsergebnisse besprochen, Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen abgeleitet und ein kurzer Ausblick für weiterführende Forschung gegeben.

2 Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen

Das Grundprinzip der Differenzierung ist, die unterschiedlichen Lerner im Unterricht zu berücksichtigen. Lernende unterscheiden sich in vielfältiger Art und Weise. In Lerngruppen ist es den Lehrenden kaum möglich, alle denkbaren Lernerunterschiede zu berücksichtigen, sondern sie müssen sich auf die wesentlichsten Unterschiede konzentrieren. Erfolg oder Misserfolg beim Sprachenlernen hängt jedoch nicht nur von einer Variable ab, sondern es sind viele Variablen und ihr Zusammenspiel, die das Lernen beeinflussen.

In diesem Kapitel werden unterrichtsrelevante Lernervariablen dargestellt, die am wesentlichsten für die vorliegende Arbeit sind. Die Variablen wurden in drei Kategorien eingeteilt: in *kognitive*, *affektive* und *konative* Variablen. Die Einteilung orientiert sich an der Darstellung von Schlak (2008), die die Fremdsprachenlerneignung in kognitive, affektive und konative Faktoren aufteilt. Meines Erachtens nach kann die Verteilung Schlaks auch auf das Fremdsprachenlernen übertragen werden, das ein etwas weiterer Begriff als Fremdsprachenlerneignung ist. Als kognitive Variablen werden hier Lernervariablen verstanden, die sich auf das Denken und auf die eher stabilen Erkenntnisfähigkeiten der Lernenden beziehen. Mit affektiven Lernervariablen werden emotionale Faktoren wie Motivation und Gefühle der Lernenden gemeint, die Einfluss auf das Lernen und schulische Leisten haben. Konative Lernervariablen beziehen sich dagegen auf das Verhalten der Lernenden: wie effektiv setzen sie verschiedene Lernstrategien bei ihrem Lernen ein und was für Lerngewohnheiten haben sie?

Außer kognitiven, affektiven und konativen Lernervariablen spielen auch konstitutionelle (z. B. Alter, psychische und physische Entwicklungsstand des Lernenden) und familiäre Faktoren (z. B. Erziehungsklima der Familie und Muttersprache) eine Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache und sie sollten von den Lehrern berücksichtigt werden (vgl. Helmke & Weinert 1997). In dieser Arbeit werden sie jedoch nicht näher behandelt.

2.1 Kognitive Variablen

2.1.1 Fremdsprachenlerneignung

Mit dem Begriff *Sprachlerneignung* wird auf die Fähigkeit hingewiesen, die man beim Spracherwerb braucht. Edmondson und House (2006: 189) heben in ihrem Text hervor, dass Sprachlerneignung nicht mit dem alltagssprachlichem Begriff *Sprachbegabung* verwechselt werden dürfe, weil dahinter die Annahme stecke, dass manche wegen besonderer genetischer Fähigkeiten Sprachen besser oder schneller lernen als andere. Der Begriff Sprachlerneignung solle dagegen andeuten, dass alle eine solche Fähigkeit haben, nur in unterschiedlichem Maße. Alle *können* Fremdsprachen lernen, aber manche brauchen einfach mehr Zeit dazu. Die Fremdsprachenlerneignung spielt jedoch eine bemerkenswerte Rolle im Fremdsprachenlernen: sie gilt als der wesentlichste

Faktor, der individuelle Unterschiede im Erfolg beim Fremdsprachenlernen erklärt (Riemer 2009: 21; Schlak 2008: 4). Es scheint auch, dass Fremdsprachenlerneignung tief in der Persönlichkeit verankert ist, weswegen sie im Unterricht nicht, oder nur eingeschränkt, manipuliert werden kann (Riemer 2009: 21).

Die Fremdsprachenlerneignung besteht laut Skehan (1998, zitiert nach Riemer 2009: 22 und Schlak 2008: 11) aus drei Teilkomponenten: aus Sprachanalyse-, Gedächtnis- und phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeiten. Mit Sprachanalysefähigkeit (*language analytic ability*, oder *linguistic ability*) werden das grammatische Einfühlungsvermögen und die induktive Sprachlernfähigkeit gemeint, also die Fähigkeit, grammatische Funktionen von Wörtern innerhalb eines Satzes zu erkennen, und die Fähigkeit, grammatische Muster induktiv zu erkennen. Der Leitgedanke der Gedächtnisfähigkeit (*memory ability* bzw. *rote learning ability*) dagegen ist die Annahme, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und der Sprachlernerfolg in gewissem Maße zusammenhängen. Die Arbeitsgedächtnisskapazität ist begrenzt und der Umfang der Kapazität ist individuell unterschiedlich, aber die Frage, ob die Arbeitsgedächtnisskapazität verbesserbar durch Trainingsmaßnahmen ist, bleibt im heutigen Forschungsstand noch offen. Die dritte zugehörige Fähigkeit, die phonologische Enkodierungsfähigkeit (*phonetic coding ability* bzw. *auditory ability*), bedeutet, Laute in Verbindung mit ihrer geschriebenen Form zu lernen und zu behalten. (Riemer 2009: 21f.; Schlak 2008: 10-14.)

In Forschungen wurde entdeckt, dass nicht alle Fähigkeiten der Teilkomponenten stark zu sein brauchen, um sich eine Fremdsprache erfolgreich anzueignen, sondern eine starke Analysefähigkeit beim Lernen eine schwache Gedächtnisfähigkeit (und andersherum) kompensieren kann. Riemer (2009: 22f.) und Schlak (2008: 16) sprechen in diesem Zusammenhang über *Fremdsprachenlerneignungsprofilen* und meinen, dass Lernende gewöhnlich entweder über ein gutes Gedächtnis oder über eine gute Analysefähigkeit verfügen, und trotz der unterschiedlichen Lerneignungsprofile vergleichbare Lernerfolg erzielen. Es ist aber auch möglich, dass beide Fähigkeiten stark ausgeprägt sind oder dass die Fähigkeiten nur wenig entwickelt sind.

Die Fremdsprachenlerneignungsforschung geht davon aus, dass bestimmte Unterrichtsmethoden besonders nützlich sind für Lernende mit bestimmten Lerneignungsprofilen. Laut Riemer (2009: 23) kann festgestellt werden, dass es eine Wechselwirkung zwischen Fremdsprachenlerneignung und unterrichtlichen Bedingungen steht. Verschiedene Studien haben nachgewiesen, dass die Anpassung des Unterrichts an die Lerneignungsprofile der Schüler tatsächlich positive Auswirkungen hat. Schlak (2008: 17) berichtet von der Untersuchung von Wesche (1981), in der es sich ergeben hat, dass eine Übereinstimmung von Fremdsprachenlerneignungsprofil und Unterrichtsstil zu größerer Zufriedenheit und zu einem besseren Lernerfolg führt als Unterricht, in dem gegen das Lerneignungsprofil unterrichtet wird. Andererseits scheint es, dass im Unterricht nicht nur den Stärken in den Lerneignungsprofilen entsprechend operiert werden soll, sondern dass Lehrende auch Schwächen gezielt angehen sollten. Die Lehrenden können zum Beispiel Lernenden mit schwachen Analysefähigkeiten und Lernenden mit schwächeren phonologischen Fähigkeiten,

helfen, Regelmäßigkeiten zu erkennen und Laute zu entschlüsseln. (Ranta 2008, nach Riemer 2009: 23.)

2.1.2 Lernstile

In der Lernforschung sowie in der Fremdsprachenforschung sind zahlreiche Konzepte zu verschiedenen Lernstilen und Lernertypen vorgestellt worden, die auch an Popularität in didaktischen Werken gewonnen haben. Mit Lernstilen wird auf die persönlichen Gewohnheiten oder Präferenzen hingewiesen, die Lerner sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion haben. Lernstile werden für die Klassifikation von Lernern zu Lernertypen verwendet. (Vgl. Aguado & Riemer 2010: 851f)

Mit dem Begriff *Lernstil* werden die persönlichen Gewohnheiten oder Präferenzen gemeint, die Lerner sowohl bei der Verarbeitung von Informationen und Problemlösung als auch bei der sozialen Interaktion haben. Diese Beschreibung ähnelt der Definition vom *kognitiven Stil*, was nicht überraschend ist, weil Lernstil und kognitiver Stil früher als Synonyme verwendet wurden. Heute sieht man den kognitiven Stil jedoch eher als eine Unterkategorie zum Lernstil. Ein kognitiver Stil ist die zum Teil biologisch determinierte Weise, wie man mit Situationen und Informationen umgeht, während zu einem Lernstil auch affektive und physiologische Charakterzüge gehören. (Vgl. Aguado & Riemer 2010: 851f.; Brown 2007: 120.)

Lernen ist subjektbezogen und damit sind auch Lernstile individuell. In der Forschungsliteratur sind unendlich viele unterschiedliche Lernstilvariablen präsentiert worden und es ist deswegen unmöglich, einen umfangreichen Überblick über die verschiedenen Lernstile zu geben. Viele der Lernstilvariablen haben aber laut Aguado und Riemer (2010: 854) keine empirische Grundlage, sondern sie sind eher konzeptioneller Natur. In dieser Arbeit werden deshalb nur die bekanntesten Lernstildimensionen präsentiert. Für die meisten Lernstildimensionen ist aber charakteristisch, dass sie meistens zweipolig verstanden werden (z. B. feldunabhängig/feldabhängig). Hierzu ist daran zu erinnern, dass die Lernstildimensionen nicht bewertet werden sollen, weil sie nur die vom Individuum bevorzugte Art und Weise der Problemlösung beschreiben und nicht die Fähigkeit, anders zu handeln, ausschließen. (Aguado & Riemer 2010: 852, 854.)

Eine bekannte Lernstildimension ist die *Feldunabhängigkeit* bzw. *Feldabhängigkeit*. Laut diesem Konzept wird im Kontext des Fremdsprachlernens die Einstellung einer feldabhängigen Person zu einer Fremdsprache von anderen Personen bestimmt, während die Haltung einer feldunabhängigen Person unabhängig ist. Feldabhängige und -unabhängige Personen unterscheiden sich auch dadurch, wie die Umgebung die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs beeinflussen kann: feldunabhängige Personen lassen z. B. die Lehrkraft nicht die Haltung zur eigenen Lernerrolle bestimmen, aber feldabhängige sind dabei mehr von Reaktionen der anderen beeinflussbar. Charakteristisch für feldabhängige Menschen ist, dass sie die zu erlernende Sprache ganzheitlich wahrnehmen. Für die feldunabhängige Person ist es typischer die Sprache analytisch wahrzunehmen. (Edmondson & House 2006: 195f.)

Wahrscheinlich die bekannteste und die populärste Lernstildimension in der Fremdsprachendidaktik ist die Präferenz des Schülers für einen Wahrnehmungskanal in Lernsituationen. Es wird zwischen drei bzw. vier Wahrnehmungsstilen unterschieden: *auditiven*, *visuellen* und *kinästhetischen* bzw. *taktilen* Perzeptionsstilen. Auditive Lerner verarbeiten und lernen Informationen am besten, wenn sie anderen zuhören können. Laut dieser Theorie sind lautes Lesen und Gespräche über die Lerninhalte besonders hilfreich für auditive Lerner. Visuelle Lerner lernen am besten, wenn sie die Informationen visuell verarbeiten oder wenn die Informationen anschaulich dargestellt werden. Sie veranschaulichen die Information gerne z. B. mit Skizzen und Mind-Maps. Kinästhetische Lerner benötigen körperliche Bewegung, um sich konzentrieren zu können. Sie bevorzugen Lernsituationen, in denen sie die Möglichkeit bekommen, das Gelernte konkret auf eine Situation anzuwenden. Der taktile Lernstil bezieht sich dagegen auf motorisches Lernen, bei dem der Lerner Informationen am besten verarbeitet, wenn er Sachen konkret anfassen bzw. betasten kann. (Aguado & Riemer 2010: 855; Gregory & Chapman 2013: 30f.) Aguado & Riemer (2010: 855) weisen aber auch darauf hin, dass das Modell der Wahrnehmungs- und Verarbeitungspräferenzen trotz seiner Popularität weder theoretisch noch empirisch lückenlos begründet ist. Sie fügen auch hinzu, dass es Hinweise gibt, dass die meisten Lerner nicht nur eine sondern mehrere Wahrnehmungspräferenzen haben. Im Unterricht würde dies bedeuten, dass vielseitiger, alle Wahrnehmungs- und Verarbeitungspräferenzen berücksichtigender Unterricht sinnvoll ist.

Die Forschungslage der Lernstile ist laut Aguado und Riemer (2010: 851) heterogen und kann nicht als befriedigend beschrieben werden. Dies ist nicht nur in den zahlreichen Lernstildimensionen zu bemerken, sondern auch in den unterschiedlichen Vorstellungen der Forscher darüber, ob Lernstile stabil oder veränderbar sind. Einige Forscher sehen Lernstile als eher stabile Eigenschaften, die als ein Teil der Persönlichkeit zu sehen sind, wohingegen andere davon ausgehen, dass der Lernstil bewusst verändert werden kann. Es gibt auch Forscher, die der Meinung sind, dass jeder Lerner einen Lernstil hat, mit dem er sich am wohlsten fühlt, dass aber die meisten Lerner auch andere Herangehensweise an Aufgaben verwenden können, wenn die Situation es erfordert. (Aguado & Riemer 2010: 852.)

Es ist auch umstritten, ob Lernstile überhaupt unterrichtsrelevant sind oder nicht. Es gibt Forscher, die der Meinung sind, dass Lernstile nicht mehr als einen indirekten Einfluss auf den Sprachlernerfolg haben. Nicht selten aber wird die Vorstellung vertreten, dass die Berücksichtigung der Lernstile von großer Bedeutung ist, da die Unvereinbarkeit der Lern- und Unterrichtsstile Hintergrund vieler Lernschwierigkeiten sei. (Aguado & Riemer 2010: 850.) Trotz der uneinigen Ansichten der Forscher, wird die Beziehung zwischen Lernstilen und Lernerfolg in vielen literarischen Werken über Differenzierung anerkannt (vgl. z. B. Bender 2008; Sprenger 2003). Auch Riemer (2012: 13) meint in ihren Präsentationsmaterialien, dass die Lernschwierigkeiten vorprogrammiert sind, wenn der Lernstil aus irgendeinem Grund nicht zum Unterricht oder zu den Lernaufgaben passt. Da der nationale Rahmenlehrplan in Finnland (POPS 2004; POPSM 2010) fordert, dass die unterschiedlichen Lernstile der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden, werde ich auch in dieser Arbeit den Standpunkt

vertreten, dass Lernende davon profitieren, wenn der Unterrichtsstil ihrem Lernstil entspricht.

2.1.3 Intelligenztypen

Eine weitere bekannte Theorie zu Lernpräferenzen von Lernern ist die Theorie von multiplen Intelligenzen von Howard Gardner. Die Theorie geht davon aus, dass es eine Anzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt, die notwendig sind, um ein Problem zu lösen. Die verschiedenen Intelligenzen sind laut Theorie nicht beim jedem Menschen gleichmäßig entwickelt, sondern jeder hat seine Stärken und Schwächen. (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 191f.) Die verschiedenen Intelligenzen werden in der Tabelle 1 vorgestellt. In der Tabelle werden auch für jede Intelligenz geeignete Aktivitäten präsentiert.

Intelligenz	Bedeutung	Aktivitäten, die für den Intelligenz geeignet sind
Logisch-mathematische Intelligenz	Die Fähigkeit, mit Zahlen effektiv umzugehen und durch Abstraktionen Ähnlichkeiten zwischen Dingen zu erkennen	Puzzles und Spiele, logische Präsentationen, Klassifizierungen und Kategorisierungen
Bildlich-räumliche Intelligenz	Die Fähigkeit, sich in einer Umgebung zu orientieren und mentale Bilder zu schaffen	Grafiken und Raster, Videos, Zeichnen
Körperlich-kinästhetische Intelligenz	die Fähigkeit, den eigenen Körper für die Darstellung und Problemlösung zu verwenden	praktische Übungen, Exkursionen, Pantomime
Musikalisch-rhythmische Intelligenz	Die Fähigkeit, musikalische Rhythmen und Muster wahrzunehmen, zu erkennen, zu erinnern und wiederzugeben	Singen, Musik spielen
Interpersonale Intelligenz	Die Fähigkeit, Stimmungen, Temperamente, Motivationen und Intentionen anderer Menschen wahrzunehmen, Geschicklichkeit beim Verhandeln und beim Überzeugen des Gesprächspartners	Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit
Intrapersonelle Intelligenz	Die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen und Selbstdisziplin auszuüben	Selbstbewertung, Tagebuch führen

Sprachlich- linguistische Intelligenz	die Fähigkeit, eine Sprache effektiv und kreativ einzusetzen	Notizschreiben, Geschichtenerzählen, Debatten
Naturalistische Intelligenz	die Fähigkeit zu beobachten, zu unterscheiden, zu erkennen und eine Sensibilität für Naturphänomene zu entwickeln	Sammeln von Objekte in der natürlichen Umwelt; über die Objekte lernen

Tabelle 1 Die multiplen Intelligenzen und für sie geeignete Aktivitäten (Larsen & Freeman 2011: 191f.; Puchta, Krenn, Rinvolutri 2009: 8-11).

Die Schularbeit ist meistens einseitig an die sprachlich-linguistischen und logisch-mathematischen Intelligenzen ausgerichtet, im Fremdsprachenunterricht werden die sprachlich-linguistischen und Interpersonalen Intelligenzen herausgehoben. Die einseitige Ausrichtung der Schularbeit auf gewisse Intelligenzen kann zur besseren Schulleistung bei denjenigen Schülern führen, bei denen diese Intelligenzen stark ausgeprägt sind. Die anderen Schüler, deren Stärken in den anderen Intelligenzarten liegen, können dagegen Probleme haben, ihr volles Potenzial auszuschöpfen, wenn die Arbeitsweisen im Fremdsprachenunterricht nicht ihren Präferenzen und Stärken entsprechen. Dies wiederum kann zu einer schlechteren Lernmotivation führen. (Vgl. Larsen & Freeman 2011: 194.)

Intelligenz als eine allgemeine kognitive Fähigkeit, durch die der Mensch intellektuelle und logische Aufgaben löst und komplexere Zusammenhänge wahrnimmt, hat laut mehrerer Forschungen jedoch keinen direkten Zusammenhang mit der Sprachbeherrschung bzw. dem Sprachlernerfolg. Hier ist aber wichtig anzumerken, dass unterrichtliche Ziele und Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts allgemeine kognitive Fähigkeiten im gewissen Maß erfordern, weswegen Intelligenz einen Einfluss auf den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht haben kann. (Edmondson & House 2006: 187f.)

2.2 Affektive Variablen

2.2.1 Emotionale Bedürfnisse

Emotionale Bedürfnisse der Lernenden haben einen erheblichen Einfluss auf das Erwerben einer Fremdsprache. Die Wahrnehmung und die Interpretation von Reizen und Informationen werden durch die emotionale Bedeutung dieser für den Lernenden beeinflusst. Positive Emotionen wie Freude, Interesse und Offenheit wirken positiv auf das Lernen, aber negative und belastende Gefühle wie Angst, Druck und Stress verhindern es eher. (Bundschuh 2003: 22f.; Rost-Roth 2010: 878.)

Andere wichtige Gefühle, die das Lernen fördern, sind Wertschätzung, Achtung, Anerkennung und Geltung. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse hebt das Selbstvertrauen. Wenn diese Bedürfnisse jedoch nicht befriedigt werden, kann dies zu einem Gefühl von Minderwertigkeit, Schwäche und Hilflosigkeit führen. (Bundschuh 2003: 23.) Im Unterricht ist es daher wichtig, die emotionalen Bedürfnisse der

Lernenden zu berücksichtigen und eine Lernumgebung zu schaffen, die die Entstehung positiver Gefühle fördert. Hierzu gehören nach Bundschuh (2003: 24) eine offene Atmosphäre, Handlungs- und Denkfüräume, Akzeptanz und Kreativität.

2.2.2 Motivation

Emotionen sind nicht nur relevant für die Entstehung des Selbstvertrauens, sondern sie sind auch mit der *Lernmotivation* verknüpft. Die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenerwerb wurde schon in den späten 1950er Jahren empirisch untersucht. In früheren Untersuchungen wurde davon ausgegangen, dass eine höhere Motivation die Ursache für größeren Lernerfolg wäre, aber heute sieht man die Beziehung zwischen Motivation und Lernerfolg eher wechselseitig. Eine hohe Motivation kann zu guten Lernergebnissen führen, aber Lernerfolg kann auch bewirken, dass die Motivation aufrechterhalten wird und neue Motivationsarten geschaffen werden. (Rost-Roth 2010: 877f.) Diese Erkenntnis wird auch von der Attributionstheorie gestützt, laut welcher Erfolgserlebnisse einen positiven und nachhaltigen Einfluss auf die Lernmotivation haben, wenn der Lernende den Erfolg auf sein eigenes Handeln und seine eigene Persönlichkeit zurückführen kann. Wenn der Lernende aber regelmäßig Misserfolgserlebnisse und das Gefühl hat, dass er durch sein Handeln nichts bewirken kann, kann dies die Leistungsmotivation nachhaltig beschädigen. (Riemer 2010: 1153f.)

Die Lernmotivation der Lernenden beeinflussen auch die Orientierungen, die die Lernenden im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen haben. Es wird zwischen zwei Orientierungen unterschieden: *instrumentelle* und *integrative* Orientierungen. Instrumentelle Orientierung bezieht sich darauf, wenn die Sprache vorrangig zu funktionellen Zwecken, z. B. um die Berufschancen zu verbessern, erworben wird. Integrative Orientierung dagegen erwächst aus Interesse und Offenheit für die Zielsprachenkultur. Eine integrative Orientierung für Fremdsprachenerwerb fördert den Lernerfolg stärker als eine instrumentelle Orientierung. (Riemer 2010: 1152f.; Rost-Roth 2010: 878.)

Schon allein diese Theorien zeigen, dass Motivation ein mehrdimensionaler und dynamischer Faktor ist (vgl. Riemer 2010: 1152). Die Lehrkraft hat jedoch Möglichkeiten, die Motivation ihrer Lernenden zu berücksichtigen. Laut Riemer (2010: 1152) kann die Lernmotivation der Fremdsprachlernenden erhöht werden, wenn Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien an die Lernenden gezielt angepasst (=differenziert!) werden und jeder Lernende so Erfolgserlebnisse erfahren würde. Ein Unterricht, der auf die Orientierungen der Lernenden basiert, ist erfolgversprechend aber aufwändig, weil Motivation von Lernenden individuell unterschiedlich ist.

2.3 Konative Variablen

2.3.1 Lernstrategien und strategische Lernhandlungen

Ein weiterer Faktor, in dem sich Lernende unterscheiden, ist ihre Fähigkeit, verschiedene Lernstrategien effektiv und zweckdienlich beim Sprachlernen einzusetzen. Mit Lernstrategien sind die strategischen Handlungspläne gemeint, die

Lernenden machen, um Lernziele zu erreichen (Westhoff 2001: 687, zitiert nach Bimmel 2010: 843). Sie sind nicht mit Lernstilen zu verwechseln, die eher stabil, aufgabenunabhängig und unbewusste Persönlichkeitsdimensionen sind. Lernstrategien dagegen sind situations- und aufgabenspezifische sowie bewusste mentale Handlungen (Riemer 2009: 26). Die Definition von Westhoff unterscheidet implizit zwischen der Lernstrategie als einem bewussten Handlungsplan und der Ausführung einer strategischen Lernhandlung, aber in vielen Studien werden die Lernhandlungen oft als Lernstrategien bezeichnet (Bimmel 2010: 843-845). Die Unterscheidung der Begriffe ist jedoch für didaktische Zwecke sinnvoll, denn das Kennen der Lernstrategien bedeutet nicht automatisch, dass Lernende die Pläne in die Praxis umsetzen.

Lernstrategien bzw. strategische Lernhandlungen, die erfolgreiche und erfahrene Fremdsprachenlernende laut empirischer Studien beim Lernen einsetzen, können in zwei Kategorien unterteilt werden: in die metakognitiven und in die kognitiven Lernhandlungen. Zu den metakognitiven Lernhandlungen zählt man das Planen und Einrichten, die Beobachtung und die Steuerung sowie die Reflektion und die Auswertung des eigenen Lernens. Unter kognitiven Lernhandlungen versteht man Lernhandlungen, mit deren Hilfe sich die Lernenden direkt mit dem Lernstoff auseinandersetzen. (Bimmel 2012: 5f.) In der Tabelle 2 sind strategische Lernhandlungen beider Kategorien aufgelistet. In der Tabelle sind die kognitiven Lernbehandlungen in drei Unterkategorien unterteilt, die sich an der Funktion der Lernhandlungen orientieren (Memorisieren, Sprachverarbeitung, Sprachgebrauch). Hier ist anzumerken, dass einige von den aufgelisteten Lernhandlungen in mehreren Unterkategorien eingeordnet werden können.

Metakognitive Ziele (<i>Selbststeuerung</i>)		
Das eigene Lernen planen und einrichten; Das eigene Lernen beobachten und steuern (engl. <i>monitoring</i>); Das eigene Lernen reflektieren und auswerten; ...		
Kognitive Ziele		
Memorisieren	Sprachverarbeitung	Sprachgebrauch
<ul style="list-style-type: none"> – Wortgruppen bilden (kategorisieren); – Kontexte erfinden; – Neue Kombinationen machen; – visualisieren; – Rhythmus verwenden; – Reim verwenden; – Assoziogramm/Semantisches Netz; – Eselsbrücken verwenden; – wiederholen; – Vokabelkartei; – emotionale Bezüge herstellen; – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – sich Notizen machen; – markieren; – Wörter und Ausdrücke analysieren; – Sprachen miteinander vergleichen; – Kenntnisse der Muttersprache übertragen; – Regelmäßigkeiten ermitteln; – Regeln anwenden; – Hilfsmittel verwenden; – ... 	Rezeptiv (Lesen, Hören) <ul style="list-style-type: none"> – Textinhalte vorhersagen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten; – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten; – ... Produktiv (Sprechen, Schreiben) <ul style="list-style-type: none"> – mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...); – Gespräche oder Schreibprodukte vorbereiten, indem man sich Notizen macht; – feste, formelhafte Wendungen verwenden; – Textmusterwissen verwenden; – ...

Tabelle 2 Strategische Lernhandlungen (Bimmel 2012: 5).

Es ist offensichtlich, dass Schüler unterschiedliche Fähigkeiten haben, was den Einsatz effektiver Lernstrategien beim Lernen betrifft. Lernstrategien haben eine besondere Relevanz im Kontext des autonomen Lernens, weil mithilfe von effektiven Lernstrategien SchülerInnen fähig sind, ihr Lernen selbst zu steuern und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Da diese Fähigkeiten im Fremdsprachenlernen von besonderer Bedeutung sind, ist es wichtig, dass Lehrende dies im Unterricht nicht außer Acht lassen. Bimmel (2012: 7) berichtet von empirischen Studien (z. B. Chamot 2004; Cohen/Macaro 2007), die gezeigt haben, dass es möglich sei, Strategien erfolgreich zu vermitteln. Die Lehrenden sollten aber nicht vergessen, dass Lernstrategien nicht für jeden Lernenden gleichermaßen effektiv und geeignet sind, sondern die zweckmäßigste Strategie bzw. Lernhandlung immer von den Präferenzen des Lernenden, von der Situation und von den Zielen abhängig ist. (Bimmel 2012: 7)

2.3.2 Lerngewohnheiten

Tomlinson und Imbeau (2010: 17f.) rechnen auch die individuellen Präferenzen bezüglich der Arbeitsumgebung zu den das Lernen beeinflussenden Faktoren, die mithilfe von innerer Differenzierung berücksichtigt werden können. Manche wollen zum Beispiel beim Lernen Musik hören, manche dagegen brauchen eine stille Umgebung, um sich besser konzentrieren zu können. Schüler können auch Präferenzen bezüglich der Beleuchtung der Lernumgebung haben: manche lernen am besten in einem hellen Raum, während andere sich am wohlsten in einem dunklen Raum fühlen. Der Lehrer kann die individuellen Präferenzen der Lernenden durch freiere Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen, in dem die Schüler nicht unbedingt in demselben Unterrichtsraum sein müssen. Auch der Unterrichtsraum könnte so eingerichtet werden, dass es dort passende Lernumgebungen gibt, die den verschiedenen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, oder zumindest arrangiert werden können. Leise und ruhige Lernumgebungen können zum Beispiel mit beweglichen Stellwänden oder mit Gehörschutz geschaffen werden. (Roiha & Polso 2018: 75-83.)

3 Zur Differenzierung

In Kapitel 2 wurde erklärt, dass zahlreiche Variablen das Lernen beeinflussen, woraus eine Schlussfolgerung gezogen werden kann: Jeder lernt anders. In der Schulwelt ist auf die Heterogenität der Schüler im Laufe der Zeit auf verschiedene Weisen reagiert worden. Früher versuchte man gewöhnlich, Heterogenität der Schüler (meistens Leistungsunterschiede) durch organisatorische Maßnahmen zu minimieren. Üblich war auch, die Lernerunterschiede der Lerngruppen zu ignorieren, da die allgemeine Einstellung war, dass die Lernenden sich an die Voraussetzungen des Unterrichts anpassen sollen. Heute, wenn man ein besseres Verständnis über Lernprozesse und über die das Lernen beeinflussenden Faktoren verfügt, werden Lernende mit ihren Unterschieden verständnisvoller behandelt. Nun wird davon ausgegangen, dass es Aufgabe der Schule und der Lehrenden ist, Unterschiede der Lernenden in der bestmöglichen Weise zu berücksichtigen. (Vgl. Bohl, Bönsch, Trautmann, Wischer 2012: 5f.)

In der Fachliteratur, in den pädagogischen Diskussionen und im nationalen Rahmenlehrplan wird *Differenzierung* als eine, oder sogar als *die*, Lösung für einen produktiven Umgang mit Heterogenität angeboten. Es ist leicht, sich der Grundidee der Differenzierung anzuschließen: Weil alle anders lernen, profitieren nicht alle von den gleichen Lernangeboten im Unterricht. Oder wie Bohl et al. (2012: 6) es gut zusammenfassen: „Der Vielfalt (der Schüler) muss mit Vielfalt (der Lehre, des Unterrichts) begegnet werden.“

Obwohl die Antwort so leicht erscheint, zeigt ein Blick in die Fachliteratur, dass es sich bei Differenzierung um kein einfaches Konzept handelt. Stattdessen scheint eine begriffliche Vielfalt zu dem Thema sowie ein Mangel an theoretischer Präzisierung zu herrschen. In der Fachliteratur sowie in Lehrerhandreichungen werden zahlreiche, manchmal auch ganz gegensätzliche, Umgangsweisen als Differenzierung vorgestellt. Andererseits sprechen manche spezifischer zum Beispiel über *Individualisierung des Unterrichts* und *offenen Unterricht*, obwohl laut anderen Definitionen solche Vorgehensweisen und Methoden auch Differenzierung genannt werden könnten. Auch Bohl et al. (2012: 6; auch Bohl, Batzel, Richey 2012: 41) haben dies wahrgenommen und meinen, dass sich die Vielfalt der Begriffe und gegensätzlicher Inhalte sich daraus ableitet, dass das Thema Umgang mit Heterogenität sowohl in der Lehr-Lern-Forschung als auch in der allgemeinen Didaktik behandelt wird. Aus verschiedenen Ansätzen stammende Termini überlappen sich und haben unterschiedliche Ziele. Als ich mich mit der Fachliteratur über Differenzierung auf Deutsch, Finnisch und Englisch bekannt machte, fiel mir auf, dass die Inhalte der Termini auch zum Teil kulturbezogen sein können. Differenzierung (oder *eriyttäminen*, *differentiated instruction*) können in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Konzepte bedeuten, wahrscheinlich weil die Schulsysteme und dadurch die Ausgangspunkte und Bedürfnisse bezüglich der Betrachtung der Heterogenität der Schüler variieren (vgl. Schneider & Ludwig 2012: 74f.). Zum Beispiel der Begriff *Individualisierung des Unterrichts* wird in der deutschen Fachliteratur als Tätigkeit des allgemeinen Unterrichts verstanden, aber die direkte finnische Übersetzung ‚*yksilöllistämisen*‘ bezieht sich dagegen auf die

Fördermaßnahmen der schwachen Lerner, die die Lernziele des allgemeinen Lehrgangs nicht erreichen können (s. POPSMT 2010: 28).

In dieser Arbeit soll Differenzierung als jegliche Vorgehensweisen und Methoden verstanden werden, mit denen die Heterogenität der Lernenden berücksichtigt werden. In den folgenden Unterkapiteln werden die unterschiedlichen Perspektiven der Differenzierung erläutert.

3.1 Innere und äußere Differenzierung

Mit dem Begriff *Differenzierung* können im Schulkontext verschiedene Arten von Differenzierungsmaßnahmen gemeint werden. In der Fachliteratur wird grundsätzlich zwischen zwei verschiedenen Formen von Differenzierung unterschieden: *innere* und *äußere Differenzierung*. Das Ziel der äußeren Differenzierung ist, das Heterogenitätsniveau der Lerngruppen durch organisatorische Maßnahmen möglichst klein zu halten. Sie basiert auf der Annahme, dass eine homogene Lerngruppe eine günstige Voraussetzung für Unterricht wäre. Die Homogenität wird durch das Bilden von Gruppen gewissen Heterogenitätsmerkmalen entsprechend (z. B. Geschlecht oder Leistungsniveau der Schüler) geschaffen. Übliche Formen der äußeren Differenzierung sind das gegliederte Schulsystem und Niveaugruppen, aber auch wahlfreie Fächer wie Deutsch als Fremdsprache in finnischen Schulen sind Erscheinungsformen von äußerer Differenzierung. (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer, Doppler 2009: 342f; Viljanen 1975: 22, 40.)

Die Grundannahme der äußeren Differenzierung über die Günstigkeit einer homogenen Lerngruppe kann leicht widerlegt werden. Wie in Kapitel 2 erläutert wurde, wird das Lernen nicht nur von einer sondern von mehreren Variablen beeinflusst. Nach einem Heterogenitätsmerkmal gebildete Gruppen mögen in diesem einem Merkmal homogen sein, aber die Lernenden einer Lerngruppe unterscheiden sich höchst wahrscheinlich in Bezug auf viele andere lernrelevante Merkmale. Im Sinne der vorherrschenden konstruktivistischen Lerntheorie kann auch bestritten werden, dass homogene Lerngruppe überhaupt möglich sind, wenn das Lernen auf früheren Erfahrungen und Wissensstrukturen des Individuums basiert. Altrichter et al. (2009: 342) merken auch an, dass die Homogenisierung der Lerngruppen auch in der Praxis ihre Schwächen gezeigt hat. Als Beispiel nennen sie die große Niveaustreuung der Schüler der gegliederten deutschen Schulen: Die besten deutschen Hauptschüler erreichen mittleres gymnasiales Niveau, während schwächere Gymnasiasten in vielen Hauptschulen nur Mittelmaß seien. Differenzierung der Schüler mit stabilen organisatorischen Maßnahmen wirft auch die Frage nach der Gleichberechtigung der Kinder auf. Die Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schularten kann nur schlecht begründet werden, wenn die Leistungsstreuung der Schüler in den gegliederten Schulen so stark ist. Das gegliederte Schulsystem wird auch dafür kritisiert, dass es besonders für die unteren Gruppen negative Selektionsfolgen wie Stigmatisierung, Kumulation von Problemlagen und weniger günstige Lernmilieus verursacht. (Trautmann 2010: 1f.)

Wenn Differenzierungsmaßnahmen im Rahmen einer bereits bestehenden Lerngruppe vorgenommen werden, wird in der Fachliteratur über *innere Differenzierung* bzw.

Binnendifferenzierung gesprochen. Der Lehrende kann die individuellen Bedürfnisse der Lernenden durch didaktische, methodische und kleinere organisatorische Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigen. In innerer Differenzierung führen die möglichen organisatorischen Maßnahmen jedoch nicht zu langfristigen stabilen Trennungen, sondern die eingesetzten Maßnahmen sollten flexibel und wechselnd erfolgen. Das Ziel ist, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden besser gerecht zu werden als im traditionellen, vorwiegend gleichschrittigen und tendenziell uniformierenden Unterricht. Mit Lernvoraussetzungen wird zum Beispiel auf die unterschiedlichen und individuellen Leistungsniveaus, Denkstile und Vorstellungen der Schüler hingewiesen. (Altrichter et al 2009: 343f.; Prediger & Scherres 2012: 144.)

Paradies und Linser (2001: 9) formulieren den Kerngedanken der inneren Differenzierung gut: "Jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden." Aus dem maximalen Fordern und aus der optimalen Förderung soll vor allem die Erhöhung der Lernmotivation der Schüler folgen, wenn sie im differenzierenden Unterricht mit angemessenen Herausforderungen konfrontiert werden und bei ihrer Bewältigung Erfolgserlebnisse erleben (Paradies & Linser 2001: 43f; POPSMT 2010: 9). Auch die Möglichkeit, den eigenen Stärken entsprechend zu lernen, soll seinerseits eine positive Wirkung auf die Lernmotivation haben (POPSMT 2010: 9).

3.2 Zu Perspektiven der Differenzierung

Die Einteilung der Differenzierung der Organisationsform entsprechend in innere und äußere Differenzierung ist das weitverbreitetste Modell, Differenzierung zu gliedern. In der Forschungsliteratur werden jedoch auch andere Gliederungsmodelle präsentiert, die relevante Aspekte zur Differenzierung hervorheben. Diese sind die Einteilung von Differenzierung *nach den eigentlichen Zielen der Differenzierungsmaßnahmen* (homogenisieren oder differenzieren die Maßnahmen SchülerInnen?), *nach den Strategien zur Herstellung vom angepassten Unterricht* (bestimmt die Lehrkraft die möglichen Differenzierungsmaßnahmen oder teilt er/sie die Verantwortung mit den Lernenden?) (vgl. Prediger & Scherres 2012: 145f) und *nach den unterschiedlichen Reaktionsformen der Lehrenden im Hinblick auf die Lernerunterschiede* (substitutive, aktive und proaktive Reaktionsformen) (vgl. Weinert 1997). In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Gliederungsmodelle näher erläutert.

3.2.1 Differenzierende und homogenisierende Differenzierung

Differenzierungsmaßnahmen sind in den letzten Jahren besonders dafür gelobt worden, dass sie die optimale Förderung des einzelnen Schülers ermöglichen sollen. Mithilfe von Differenzierung soll jeder Schüler angemessene Herausforderungen in der Schule bekommen und dadurch motiviert bleiben und bestmögliche Lernresultate erzielen. Obwohl Differenzierung als Wort andeutet, dass damit nur nach Differenzen zwischen den SchülerInnen gestrebt wird, wird sie oft auch als eine Strategie für Homogenisierung, bzw. für Vereinheitlichung der SchülerInnen verwendet. Aus diesen

Themen lassen sich relevante bildungspolitische Fragen leiten: Sollen mit Differenzierung primär die Defizite der Schüler kompensiert werden oder soll bei der optimalen Förderung durch Differenzierung eine Auseinanderentwicklung der Schüler erlaubt oder sogar angestrebt werden? Wichtig ist es auch zu überlegen, ob der Unterricht die Leistungsniveaus der einzelnen Schüler adaptieren soll oder ob alle Lernenden gleiche Lernziele und -kriterien im Unterricht haben sollen. (Vgl. Wischer und Trautmann 2012: 33f.) Differenzierung kann nach diesen Aspekten in zwei Kategorien unterteilt werden. In der Fachliteratur wird in diesem Sinn von *differenzierender* und *homogenisierender Differenzierung* gesprochen (vgl. z. B. Laakkonen 1991: 38 und Lahdes 1997: 200).

Ein anschauliches Beispiel für *differenzierende Differenzierung* ist das gegliederte Schulsystem, in dem die Schüler in unterschiedlichen Schulformen eingeteilt werden. Die Schulformen haben unterschiedliche Lehrpläne und sie führen zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen, die eine entscheidende Rolle für die Bildungs- und Berufschancen der Schüler spielt. Differenzierung kann in diesem Fall also zu relevanten Unterschieden zwischen den Schülern führen. Auch leichtere organisatorische Differenzierungsmaßnahmen, wie Betonungsschulen und -klassen verschiedener Art sowie wahlfreie Fächer sind Beispiele für differenzierende Differenzierung: Sie bieten interessierten und motivierten SchülerInnen die Chance, sich in ein Fach oder in einige Fächer zu vertiefen oder zum Beispiel eine zusätzliche Sprache (wie z. B. Deutsch) zu lernen, während der restliche Lehrplan ähnlich wie bei anderen SchülerInnen bleibt. In Finnland haben Betonungsschulen und -klassen kritische Kommentare hervorgerufen, weil sie besonders in größeren Städten schon zur Segregation von Schulen geführt hat, da Spezialisierungsrichtungen vor allem von Kindern der oberen sozioökonomischen Schicht ausgenutzt werden (Internetquelle 1). Wahlfreie Fächer führen zu weniger fundamentalen Schülerunterschieden als ein gegliedertes Schulsystem, aber ihre differenzierende Auswirkung kann ebenso wenig bestritten werden, da sie ausgewählten Schülern zusätzlichen Lehrstoff vermitteln. (Vgl. Lahdes 1997: 200.)

Mit homogenisierender Differenzierung werden Differenzierungsmaßnahmen gemeint, die auf die Vereinheitlichung der Schüler einer Lerngruppe abzielen. Sie kommt häufiger in der inneren Differenzierung vor, aber auch Maßnahmen der äußeren Differenzierung können homogenisierend sein (z. B. Zurückstellung der Einschulung und fakultatives 10. Schuljahr¹ in Finnland, siehe Abbildung 1) (vgl. Lahdes 1997: 200). Im integrierten Schulsystem, in dem die Lernenden nicht nach ihrem Leistungsniveau oder der sozialen Schicht in verschiedenen Schulen und Klassen eingeteilt worden sind, gibt es bessere Voraussetzungen für Homogenisierung der Schüler als in gegliederten, weil Schüler derselben Lerngruppe wahrscheinlicher auch dieselben Lernziele haben. Die Leistungsstreuung der Lerngruppen in Gesamtschulen ist aber mit höherer Wahrscheinlichkeit viel größer als der Lerngruppen in gegliederten

¹ Ein fakultatives 10. Schuljahr ist ein freiwilliges zusätzliches Schuljahr der finnischen obligatorischen neunjährigen Gesamtschule besonders für die schwachen Lernenden, die ihre Abschlussnoten verbessern müssen, damit sie einen Studienplatz in einer weiterführenden Schule bekommen.

Schulen, was vom Lehrer als Problem empfunden werden kann, wenn der Unterricht auf dem gleichschrittigen Lernen basiert. Der Lehrer kann mit homogenisierenden Differenzierungsmaßnahmen, wie z. B. mit Förderunterricht und unterschiedlichen Fördermaterialien versuchen, die leistungsschwächeren Schüler zu unterstützen, so dass sie den allgemeinen Ansprüchen des Unterrichts gerecht werden. (Vgl. Laakkonen 1991: 38)

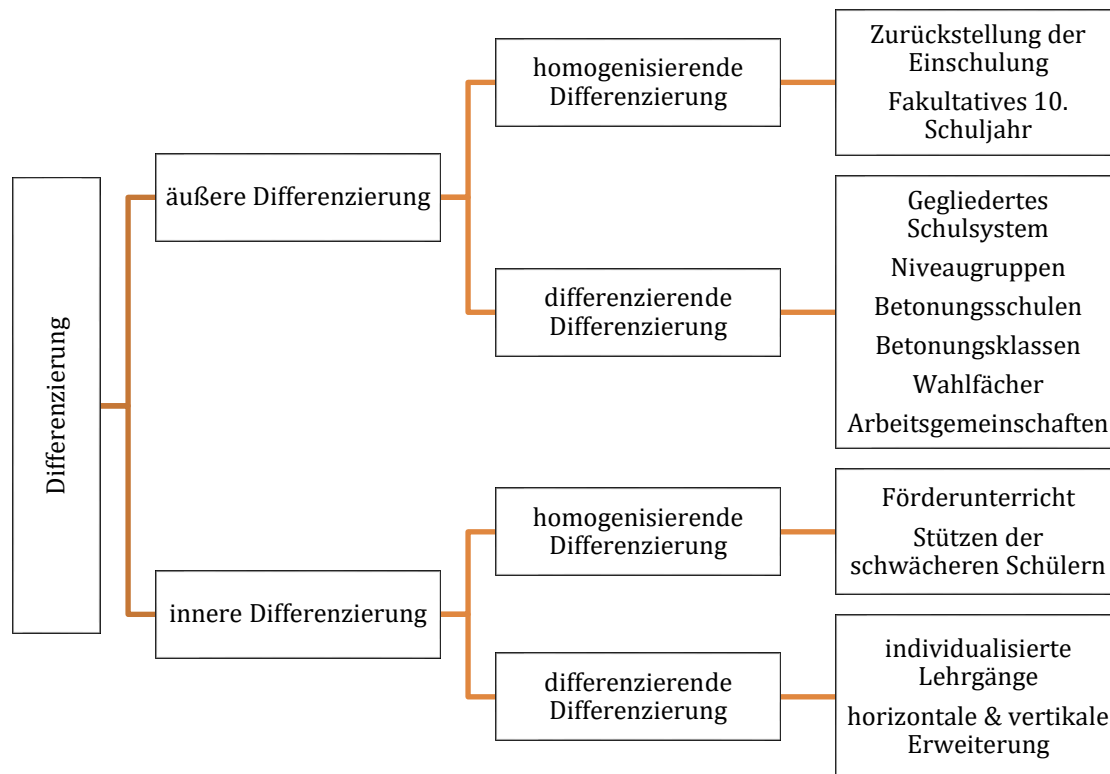


Abbildung 1 Unterschiedliche Formen der Differenzierung und ihre Ziele (Nach dem Vorbild von Sääskilähti 2015: 16 und Lahdes 1997: 199f, ergänzt mit Kuusela & Hautamäki 2002: 326).

Obwohl die integrierte Schule eine eingebaute Tendenz zur Homogenisierung der Schüler hat, kann die im Unterricht stattfindende Differenzierung auch differenzierende Ziele bzw. differenzierende Wirkung haben. Differenzierende innere Differenzierung kommt vor allem bei der Berücksichtigung der leistungsstärkeren Schüler vor, die die neuen Lerninhalte schnell und leicht annehmen. Ohne Differenzierung können sie sich im Unterricht untergefordert und gelangweilt fühlen, wenn die Lerninhalte zu einfach sind, oder wenn sie die Aufgaben sehr schnell erledigen. Der Lehrer kann leistungsstärkere Schüler zum Beispiel mit herausfordernderen Lernangeboten berücksichtigen, die die Lerninhalte entweder vertikal oder horizontal erweitern, d. h. sie können ins behandelte Thema tiefer einsteigen oder sie können sich mit zusätzlichen Themen beschäftigen, während die Klassenkameraden sich mit „normalen“ Inhalten beschäftigen. (Vgl. Ascherman, Gugler, Nimmerfall 2011: 7)

In Lehrerhandreichungen wird auf die unterschiedlichen Inhalte der differenzierenden Binnendifferenzierung oft mit den Begriffen *Fundamentum* und *Additum* hingewiesen. Mit *Fundamentum* werden die Kerninhalte und -ziele gemeint, die von allen Lernenden

zu bewältigen sind. Das Additum dagegen sind zusätzliche Lernziele und Inhalte, die nicht von allen Lernenden verlangt werden, sondern die für schnellere und leistungstärkere Lerner geeignet sind. (Vgl. Ascherman et al 2011: 7; Hofmann 2009: 45; Paradies & Linser 2001: 38 Tomlinson & Strickland 2005: 7.)

Differenzierende Binnendifferenzierung kann auch schwächere Schüler betreffen, indem von ihnen nicht mal das Fundamentum verlangt wird. Zum Beispiel in Finnland kann der Lehrgang für Schüler, die Lernschwierigkeiten haben und die die Lernziele des Unterrichts nicht mal mit Fördermaßnahmen erreichen können, individualisiert, bzw. eingeschränkt, werden (POSMT 2010: 13f.).

In Abbildung 1 ist noch illustrativ verdeutlicht worden, was für Ziele die unterschiedlichen Differenzierungsmaßnahmen haben.

In finnischen Lehrerhandreichungen wird über *Differenzierung nach unten* („alaspäin eriyttämisen“) und *Differenzierung nach oben* („ylöspäin eriyttämisen“) gesprochen, damit gemeint wird, an wen die Differenzierungsmaßnahmen gerichtet werden: Werden mit Differenzierung die schwächeren Lernenden gestützt (Differenzierung nach unten) oder werden damit die begabten Lernenden berücksichtigt (Differenzierung nach oben) (z. B. Roiha & Polso 2018: 16).

3.2.2 Grad der Planmäßigkeit in der Differenzierung

Eine Alternative, Differenzierung zu gliedern, ist die unterschiedlichen Reaktionsweisen der Lehrer gegenüber Heterogenität der SchülerInnen zu betrachten. Weinert (1997: 51f) stellt in seinem Artikel fest, dass sich vier unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten unterscheiden lassen, wie in der Schule mit der Unterschiedlichkeit der SchülerInnen umgegangen wird. Wenn auf die Unterschiede der Lernenden *passiv* reagiert wird, werden die Unterschiede einfach ignoriert und der Unterricht wird im Hinblick auf einen Durchschnittsschüler geplant. Auf die Verschiedenheit der Schüler kann auch *substitutiv* reagiert werden. Damit wird gemeint, dass die Schüler an die Anforderungen des Unterrichts angepasst werden. Die Anpassung kann mit organisatorischen Maßnahmen durchgeführt werden, indem Schüler möglichst homogene Lerngruppen bilden. Die schwachen Lernenden können auch innerhalb der Lerngruppe an die Anforderungen des Unterrichts angepasst werden, wenn sie beim Lernen zum Beispiel mit Förderunterricht und Lernstrategietraining gestützt werden und dabei bessere Voraussetzungen bekommen um dem Unterricht zu folgen.

Auf die Heterogenität der Schüler kann auch *aktiv* und *proaktiv* reagiert werden. Wenn die Lehrenden diese Reaktionsformen in ihrem Unterricht einsetzen, haben sie verinnerlicht, dass alle Schüler nicht die gleichen Lernleistungen mit ein und derselben Lehrstrategie erzielen. In der aktiven Reaktionsform wird der Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den SchülerInnen durch Variation der Lehrstrategien angepasst, mit dem Ziel „bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln“ (Weinert 1997: 52). Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

und -Bedürfnisse können zum Beispiel mit differenziellen Lernangeboten berücksichtigt werden.

In der *proaktiven* Reaktionsform dagegen werden die einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts gezielt gefördert. Hier werden differenzielle Lernziele eingesetzt, d. h. es wird zwischen dem verbindlichen und dem freiwilligen vertiefenden Curriculum (Fundamentum und Additum) unterschieden. (Vgl. Weinert 1997: 52.) Hier wird auch vermutet, dass die Lernenden motivierter sind, wenn einerseits die schwächeren Lerner nicht durch zu schwierige Lerninhalte frustriert werden und andererseits die leistungsstärkeren Schüler sich mit schwierigeren Aufgaben und neuen Lerninhalten herausfordern können und dadurch auch motiviert bleiben. Wegen der unterschiedlichen Lernziele wird im Unterricht Individualisierung in Still- und Übungsphasen betont. Weinert (1997: 52) unterstreicht aber, dass Lehrer die Leistungsniveaus und -grenzen der Schüler möglichst realistisch diagnostizieren, aber dass sie die „Diagnosen“ möglichst optimistisch interpretieren sollen, so dass kein Lerner unterschätzt wird.

Eine ähnliche Gliederung zu den Reaktionsformen der Lehrenden gegenüber Schülerheterogenität stellen Tomlinson und Hockett (2008: 158) in ihrem Beitrag über Lehrstrategien für begabte Schüler vor. Anders als Weinert (1997), der die Reaktionsweisen in passive, substitutive, aktive und proaktive Weise unterteilt, sprechen Tomlinson und Hockett (2008: 158) über *reaktives* und *proaktives* Handeln der Lehrer und beziehen sich darauf, *wann* der Lehrer auf den Differenzierungsbedarf der Schüler reagiert: setzt er Differenzierungs- bzw. Fördermaßnahmen erst dann ein, wenn Lernende Bedarf dafür gezeigt haben (*reaktiv*) oder untersucht er die Schülerunterschiede mit formativer und summativer Evaluation schon vor dem Unterricht und berücksichtigt sie beim Planen des Unterrichts (*proaktiv*)? Ideal in der Differenzierung wäre nach Tomlinson und Hockett (2008: 158), dass die Lehrenden die Differenzierungsmaßnahmen eher proaktiv als reaktiv planen, weil dann Differenzierung systematisch geplant wird. Tomlinson und Imbeau (2010: 13) führen auch an, dass die meisten Lehrer und Lehrerinnen die Schülervariation wahrnehmen und darauf auf irgendeine Weise reagieren – besonders wenn es um Schüler geht, die die Ordnung in der Klasse bedrohen. Sie fügen aber hinzu, dass es nur sehr wenige Lehrer sind, die den Unterricht proaktiv planen, um sich konsequent auf die Unterschiede der Schüler zu konzentrieren.

3.2.3 Geschlossene und offene Differenzierung

Trautmann (2010: 6) sowie Prediger und Scherres (2012: 146) präsentieren eine weitere Perspektive, wie Differenzierung gegliedert werden kann. Es lassen sich zwei Linien aufzeigen, wie der Lehrer mit der Schülerheterogenität umgehen kann: Viele Theorien gehen davon aus, dass die Anpassung zwischen Unterricht und Lernern die Aufgabe der Lehrkraft ist, einige Ansätze schlagen wiederum vor, dass der Lehrende die Verantwortung für die Anpassung des Unterrichts mit den Lernenden teilen soll. Die erstgenannte Differenzierungsweise, in der die Lehrkraft die Alleinverantwortung für die Differenzierung übernimmt, nennen sie *geschlossene Differenzierung*, bzw. *Differenzierung von oben*. Differenzierung, in der die Lernenden auch eine aktive Rolle

haben, hat mehrere Namen: Trautmann (2010: 6) nennt dies *Differenzierung von unten*, aber Prediger und Scherres (2012: 146) geben auch Bezeichnungen wie *offene Differenzierung*, *Selbstdifferenzierung* und *natürliche Differenzierung* an.

Bei geschlossener Differenzierung hält der Lehrer Unterrichtsmaterial z. B. für verschiedene Leistungsniveaus und für verschiedene Lernstile bereit und teilt es dann den Lernenden adaptiv zu. Erfolgreiche geschlossene Differenzierung verlangt beinahe unmögliche Leistungen von der Lehrkraft: Der Lehrer muss sehr gute Diagnosekompetenzen haben, um das jeweilige Leistungsniveau und andere Bedürfnisse der Lernenden sicher einschätzen zu können und den Lernenden richtige Materialien anbieten zu können. Dazu braucht er auch eine umfassende Sammlung von Unterrichtsstrategien und -materialien, mit denen die unterschiedlichen Lernziele, -inhalte und -wege der Lernenden differenziert werden können. (Prediger & Scherres 2012: 146; Trautmann 2010: 6.)

Die größte Gefahr in der geschlossenen Differenzierung liegt in der zuverlässigen Einschätzung der Leistungsniveaus und anderen Bedürfnisse der Lernenden. Das Treffen des optimalen Anspruchsniveaus fordert sehr gute Schülerkenntnisse und kann herausfordernd sein, selbst wenn der Lehrer nur mit einer Lerngruppe arbeiten würde. In Schulen unterrichten Fachlehrer jedoch mehrere Lerngruppen in einem Jahr, was das Kennen der Schüler und dadurch die optimale Differenzierung noch schwieriger macht. (Vgl. Prediger & Scherres 2012: 146.) Krauthausen und Scherer (2010: 4) merken noch an, dass die Schwierigkeitsstufen der Aufgabenstellungen subjektiv und von der Person, Zeit sowie vom Inhalt abhängig sind, was die Behauptung über die Fähigkeit des Lehrers, Lernangebote an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen, in Frage stellt. Trautmann (2010: 8) berichtet von einer pragmatischen Zwischenlösung, in der optimale Lernangebote nicht für jeden einzelnen Schüler erstellt werden, sondern die unterrichtlichen Entscheidungen für gewisse Lernertypen geplant würden. Dieser Lösungsversuch ist auch nicht unproblematisch, da es weitgehend unklar ist, was diese Typen wären und was sie für das Lehrerhandeln konkret bedeuten würden. Bohl, Batzel und Richey (2012: 44–46) finden, dass die Erstellung individueller Lernangebote am besten wahrscheinlich zur Förderung der Schüler mit besonderem Förderbedarf oder zur Förderung der begabten Schüler passt, die von anspruchsvolleren Lernangeboten einen Nutzen haben könnten.

In offener bzw. natürlicher Differenzierung nehmen die Lernenden eine aktivere Rolle in ihrem eigenen Lernen ein, während der Lehrer sich stärker im Hintergrund hält und nur bei Bedarf eingreift. Offene Differenzierung basiert auf einem Lernangebot, woraus alle Schüler der Lerngruppe Vorteil ziehen können. Die Lernenden wählen selbst passende Materialien, Themen und Methoden und bearbeiten sie selbstständig. Die Lehrperson bereitet diese Lernangebote vor und kann so das Lernen der Schüler indirekt steuern. Die Rolle der Lehrkraft ist also mehr ein Lernberater und Moderator, der den Lernprozess der Schüler begleitet und sie berät und unterstützt, als ein Regisseur, der allein bestimmt, was im Unterrichtsraum passiert. Die Strategie der offenen Differenzierung ist besonders in reformpädagogischen Methodenkonzepten wie Wochenplanarbeit und Projektarbeit verwendet worden. (Prediger & Scherres 2012: 146; Trautmann 2010: 6f.)

Da die Lernerrolle in der offenen Differenzierung zentral ist, sind gute metakognitive Fähigkeiten auf der Lernerseite erforderlich: Um selbstverantwortlich zu lernen, müssen die Lernenden selbst Lernziele, Lerninhalte und Lernprogression festlegen, geeignete Lerntechniken auswählen und den eigenen Lernerfolg bewerten können. (Vgl. Richter 2001: 3.) Nicht alle Lerner sind jedoch mit guten metakognitiven Fähigkeiten ausgerüstet und können sich deswegen nur schwer in offenen Lernumgebungen orientieren. Aus diesem Grund soll der Lehrer besondere Aufmerksamkeit auf das Üben dieser Fertigkeiten richten. Es ist auch wichtig, dass den Lernenden ein dynamisches Selbstbild¹ (*Growth Mindset*, vgl. Dweck & Molden 2017) vermittelt wird, so dass sie die Herausforderungen beim Lernen besser bewältigen können und sich auch trauen, höhere Lernziele zu setzen.

In einer leichteren Form der offenen Differenzierung werden die unterschiedlichen Lerner nicht durch offene Lernangebote, sondern eher durch einzelne offene Aufgaben berücksichtigt. In offenen Aufgaben ist es auch möglich, seine eigenen Interessen und Erfahrungen in der Lösung vorzubringen, manchmal auch die Arbeitsweise selbst zu bestimmen, was positiv auf die Lernmotivation einwirken kann. Hier wird jedoch die Freiheit des Lernalters, über die Weisen und Inhalten seines Lernens selbst zu bestimmen, auf einzelne Aufgaben begrenzt, während die Rolle des Lehrers dominiert. (Vgl. Bohl, Batzel & Richey 2012: 45; Göbel 1986: 134–148.)

Ein weiteres Beispiel für den Einsatz von teils geschlossener, teils offener Differenzierung ist ein Lernpfadmodell, in dem der Lehrer den Schülern Aufgaben oder eine Aufgabenreihe in verschiedenen Schwierigkeitsstufen, und möglicherweise auch nach anderen Schülerheterogenitätsmerkmalen gestaffelt vorbereitet. Die Schüler können je nach Lernzielen und/oder Präferenzen passende Aufgaben auswählen und sie im bevorzugten Tempo erarbeiten. Die Ausdehnung der wahlfreien Aufgaben kann zwischen einzelnen Aufgaben oder einer Unterrichtseinheit bis hin zu einem ganzen Kurs variieren. Je länger der zeitliche Umfang der selbstregulierten Arbeit ist, desto größere Verantwortung müssen die Lerner für ihr eigenes Lernen übernehmen. Auch die Rolle des Lehrers variiert zwischen einem beobachtenden und unterstützenden Lernbegleiter bis hin zu einem stärker kontrollierenden Lehrer, der die Zügel im Klassenzimmer fest in der Hand hat.

3.2.4 Inhalt der Differenzierung

Bisher wurden in der Arbeit die allgemeinen Richtlinien erläutert, wie die Lehrenden den Unterricht differenzieren können und welche Schülerunterschiede dabei zu beachten sind. Genauso wichtig ist es aber zu verdeutlichen, *was* im Unterricht differenziert werden soll bzw. kann. Laut der Aufgliederung von Tomlinson (2014: 18) sind Lerninhalt (*content*), -prozess (*process*), -produkt (*product*) und Lernumgebung (*learning environment*) Elemente des Unterrichts, die den Fertigkeiten, Interessen und dem Lernprofil der Schüler entsprechend (vgl. Kapitel 2) modifiziert werden können (s. Abbildung 2). Als Lerninhalte werden die Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden,

¹ Mit dynamischem Selbstbild wird die Einstellung gemeint, dass man Glaube an sich selbst hat, dass man sich weiterentwickeln und alles lernen kann, wenn man nur ausreichend daran arbeitet. (Dweck & Molden 2017)

die der Lehrer den Schülern beibringen möchte, sowie die Materialien oder die Mechanismen, durch die SchülerInnen Zugang zu den wichtigen Informationen erhalten. Unter Lernprozess verstehen Tomlinson und Imbeau (2010: 15) die sinnvollen Aktivitäten, durch die die Schüler sich mit den Lerninhalten auseinandersetzen und durch die die Schüler sich die Lerninhalte aneignen. Lernprodukte dagegen sind die Mittel, mit denen die Schüler demonstrieren können, was sie gelernt haben. (Tomlinson 2015: 18.)

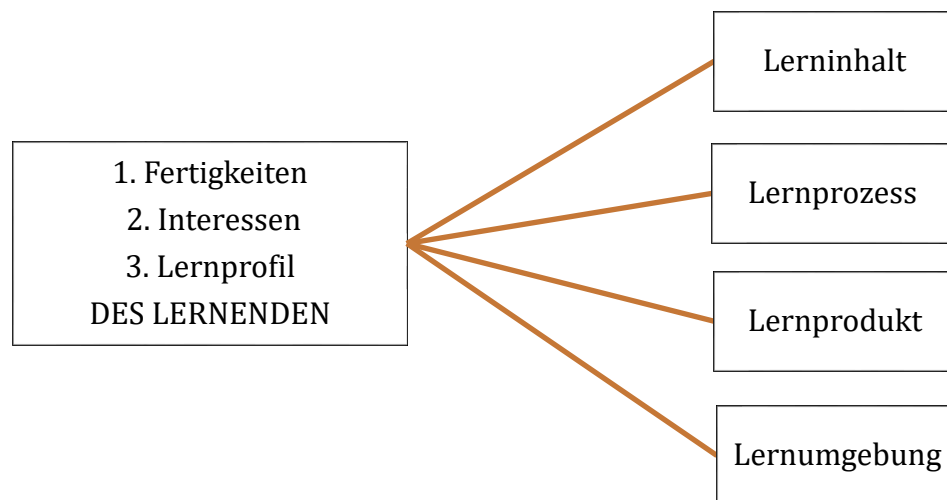


Abbildung 2 Differenzierung nach Tomlinson (2014).

Die im Unterkapitel 3.2.1 vorgestellte Weise, den Lerninhalt des Kurses in *Fundamentum* und zum *Additum* zu unterteilen, ist eine mögliche Variante der Differenzierung von Lerninhalten gemäß den Fertigkeiten des Lernenden zu differenzieren. Während die schwächeren Schüler sich noch mit den Kerninhalten beschäftigen, wird den Schülern, die den Kerninhalt schon verinnerlicht haben, eine Möglichkeit geboten, das behandelte Thema zu vertiefen oder in weiteren Themen vorzurücken. (Tomlinson 2014: 18.) Lerninhalte können auch nach Lernerinteressen differenziert werden, wenn den Schülern Möglichkeiten gegeben werden, die Lernziele durch ihre eigenen Interessenbereiche zu bearbeiten.

Differenzierung des Lernprozesses nach den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler ist wahrscheinlich die gängigste Form der inneren Differenzierung. Differenzierung der Lernprozesse kann vielfache Erscheinungsformen in der Unterrichtspraxis haben. Die unterschiedlichen Schülerfertigkeiten können im Unterricht zum Beispiel leicht durch Variation des Arbeitstempos berücksichtigt werden. Auch Modifikation und Variation der Lernmaterialien (z. B. unterschiedliche Medien, Hilfsmittel, Aufgaben, gestaffelte Lernhilfen usw.) und -aktivitäten (z. B. unterschiedliche Sozialformen wie Partnerarbeit, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Lernstationen usw.) sind gängige Weisen, unterschiedliche Schülerfertigkeiten und -präferenzen zu berücksichtigen. (Bender 2008: 6f.; Paradies & Linser 2001: 36f; Tomlinson 2014: 18.)

Bei der Differenzierung der Lernprodukte wird den Schülern ermöglicht, ihre erworbenen Kenntnisse und das Erreichen der Lernziele in unterschiedlichen Weisen zu beweisen. In der Schule wird das Gelernte oft mit einer schriftlichen Prüfung getestet und die Bewertung beruht größtenteils auf der Note des Tests, was einen fehlerhaften Eindruck über die Kenntnisse der Schüler vermitteln kann, da nicht alle ihr volles Potential in einer Prüfungssituation zeigen können – zum Beispiel wegen Spannung, Legasthenie oder schlechtes Konzentrationsvermögens. Im differenzierten Unterricht kann der Lehrer den Schülern Alternativen geben, wie sie ihre Kenntnisse der Lerninhalte demonstrieren können. Das Lernprodukt könnte zum Beispiel statt einer schriftlichen Prüfung eine mündliche Präsentation, eine Videoaufnahme, ein Rollenspiel, eine schriftliche Arbeit oder ein Portfolio sein. Auch die traditionelle schriftliche Prüfung kann differenziert werden, wenn zum Beispiel die Fragen mündlich beantwortet werden können oder wenn mehr Zeit für das Schreiben der Prüfung gegeben wird. (Bender 2008: 7, 146–153; Roiha & Polso 2018: 153–172.; Tomlinson & Strickland 2005: 8)

Lernumgebung ist das vierte Element, das laut der Aufgliederung von Tomlinson (Tomlinson 2014: 18) im Unterricht differenziert werden kann. Die physische Lernumgebung besteht aus dem Raum, in dem das Lernen geschieht, und aus den Gegenständen und Dingen, die man im Lernraum sehen oder sonstwie spüren kann. Mit Lernumgebung wird jedoch nicht nur die physische, sondern auch die psychische und soziale Umgebung, die jeweils in der Klasse und in der Schule herrscht, gemeint. Dazu gehören die Atmosphäre, die menschlichen Beziehungen sowie die Gefühle, die die Schüler beim Lernen haben. (Roiha & Polso 2018: 75–93.)

Die Lernumgebung wirkt auf die Schüler auf unterschiedliche Weisen ein. Manche benötigen eine ruhige Umgebung ohne überschüssige Reize, um sich auf die Schularbeit konzentrieren zu können, während andere sich in einer lebendigen Umgebung am wohlsten fühlen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler können ziemlich oft mit einer flexiblen Haltung der Lehrperson berücksichtigt werden: Wenn jemand zum Beispiel am besten Musik hörend lernt, kann der Lehrer leicht dies erlauben. Auch mit einer zweckdienlichen Einrichtung können passende Lernumgebungen für unterschiedliche Lerner arrangiert werden. (Roiha & Polso 2018: 75–83.)

Auch die psychische und soziale Umgebung spielen eine wichtige Rolle beim Lernen. Anspannung ist ein typisches Gefühl, das negativ auf die Lernsituation einwirkt. Es ist wichtig, dass in der Lerngruppe eine positive und sichere Atmosphäre herrscht, in der alle sich wohl fühlen. Das Differenzieren der psychischen und sozialen Umgebung kann schwierig sein für den Lehrenden, weil sie teilweise außerhalb seines Wirkungskreises liegen. Lehrende können jedoch die Umgebungen zum Beispiel für schüchterne Lernende durch Sitzordnung, Gruppierung der Schüler und verstohlene Ermutigung differenzieren. Es ist auch wichtig, dass der Lehrer versucht, eine vertrauliche Atmosphäre in den Lerngruppen zu schaffen, und immer durchgreifen, wenn er Quälerei unter den Schülern bemerkt. Wichtig ist auch, dass die Einstellung der Unterschiedlichkeit der Lernenden gegenüber neutral ist und dass Differenzierungsmaßnahmen in den Lerngruppen als „normal“ empfunden werden, so

dass niemand wegen der Differenzierung beneidet oder verachtet wird. (Roiha & Polso 2018: 84–93.)

3.3 Differenzierung im nationalen Rahmenlehrplan

Der Unterricht in finnischen Gesamtschulen wird durch den nationalen Rahmenlehrplan reguliert, der vom Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus) erstellt wird. Neben dem nationalen Rahmenlehrplan wird der Unterricht auch durch die lokalen Lehrpläne gesteuert, die die Schulen und Kommunen selbst erstellen. Im lokalen Lehrplan wird der Inhalt des nationalen Rahmenlehrplans aktualisiert. Der aktuelle nationale Rahmenlehrplan wurde am 22.12.2014 vom Zentralamt für Unterrichtswesen verabschiedet und 2017 bis 2019 stufenweise für den Unterricht in den oberen Klassenstufen der Gesamtschule umgesetzt. Das Korpus für diese Arbeit wurde jedoch zwischen Dezember 2014 und Februar 2015 erhoben, in der Zeit also, in der der neue Rahmenlehrplan erst bekanntgegeben worden ist oder davon nur ein Entwurf zu lesen war. Die Schulen und Lehrenden folgten in ihrem Unterricht demnach noch dem alten nationalen Rahmenlehrplan (POPS) aus dem Jahr 2004, sowie den damals gültigen Änderungen und Ergänzungen aus dem Jahr 2010 (POPSMT 2010), deswegen wird die Rolle der Differenzierung in diesen Dokumenten zunächst vorgestellt. Auf die Inhalte des neuen Rahmenlehrplans dagegen wird in dieser Arbeit nicht detailliert eingegangen.

In der ursprünglichen Version des Rahmenlehrplans (POPS 2004) wird Differenzierung ziemlich oberflächlich behandelt. Der Begriff *Differenzierung* wird im Dokument nur an zwei Stellen genannt. Im Kapitel *Allgemeine Förderung des Lernens* („Opiskelun yleinen tuki“) wird erwähnt, dass der Unterricht mithilfe eines sogenannten Lernplans differenziert werden kann. Ein Lernplan ist ein persönlicher Plan für SchülerInnen, in dem alle innerhalb des aktuellen Schuljahres belegten Fächer aufgelistet werden (POPS 2004: 22). Darin wird auch beschrieben, wie die Ziele des Lehrplans erreicht werden sollen (POPS 2004: 23). Schulen bzw. Kommunen können in ihren lokalen Lehrplänen selbst bestimmen, ob Lernpläne erstellt werden sollen oder nicht (POPS 2004: 23). Auf Differenzierung wird im Rahmenlehrplan auch im Rahmen des Kapitels über Förderunterricht hingewiesen. Gemäß diesem ist Förderunterricht eine Form der Differenzierung, für den individuelle Aufgaben, Zeitaufwand und Anleitung charakteristisch sind (POPS 2004: 24).

Obwohl Differenzierung als Begriff nur wenige Male im Rahmenlehrplan vorkommt, wird darauf an einigen Stellen indirekt hingewiesen. Zur Lernauffassung wird z. B. geschrieben, dass das Lernen einerseits von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, etwa dem bereits konstruierten Wissen, andererseits von der Motivation sowie den Lern- und Arbeitsmethoden, abhängt. Aufgabe der Lehrkraft ist es, das Lernen anzuleiten sowie der Gruppe bzw. den einzelnen SchülerInnen Lernaufgaben zu übertragen. Beim Anleiten soll die Lehrkraft die unterschiedlichen Lernstile, die individuellen Entwicklungsunterschiede und Hintergründe der SchülerInnen sowie die Entwicklungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen berücksichtigen. (POPS 2004: 18f.)

Der aktualisierte Rahmenlehrplan (POPSMT 2010) scheint viel schülerzentrierter zu sein als die Version von 2004. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der individuellen SchülerInnen werden hervorgehoben, was sich besonders in einer größeren Auswahl an Förderungsformen zeigt. Die Änderung basiert auf dem Gesetz zum Grundschulunterricht, das 2010 geändert wurde, wodurch auch der nationale Rahmenlehrplan mithilfe von Veränderungen und Ergänzungen aktualisiert wurde. Laut dem Gesetz soll im Grundschulunterricht *intensivierte* und *besondere Förderung* (*tehostettu ja erityinen tuki*) für SchülerInnen angeboten werden, die beim Lernen regelmäßige Förderung brauchen (Perusopetuslaki 2010/642 § 16-17). Im aktualisierten Rahmenlehrplan (POPSMT 2010) ist die Förderung der SchülerInnen in einem dreistufigen Modell gegliedert worden. SchülerInnen müssen erst mit den Mitteln der *allgemeinen Förderung* unterstützt werden, bevor Maßnahmen der intensivierten Förderung eingesetzt werden können (s. Abbildung 3). Die Maßnahmen aus dem Bereich der besonderen Förderung werden analog dazu erst dann verwendet, wenn allgemeine und intensivierte Förderung nicht ausreichen.

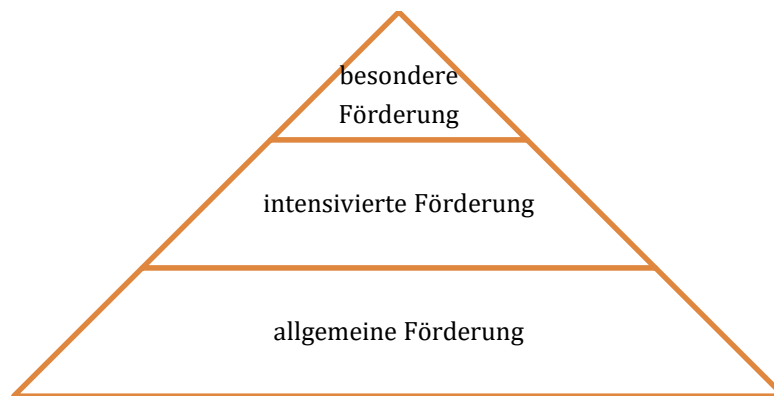


Abbildung 3 Stufen der Förderung in den Veränderungen und Ergänzungen zum nationalen Rahmenlehrplan (POPSMT 2010).

Auf die Förderungsbedürfnisse der SchülerInnen wird bei der allgemeinen Förderung mit Differenzierung des Unterrichts, Förderunterricht, Kooperation der Lehrenden und flexibler Umgestaltung der Lerngruppen reagiert. Zudem können den SchülerInnen auch Lernpläne aufgestellt sowie zeitweiliger Sonderunterricht und Hilfe eines Lehrassistenten angeboten werden. Wenn diese Maßnahmen einem Schüler/einer Schülerin nicht ausreichend helfen, wird von der Lehrkraft und nötigenfalls von anderen Sachverständigen eine pädagogische Beurteilung aufgestellt, so dass die Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin auf noch organisiertere Weise berücksichtigt werden können. Bei der intensivierten Förderung können alle möglichen Förderungsweisen des Grundschulunterrichts bis auf Sonderunterricht in Vollzeit und den individualisierten Lehrgang benutzt werden, denn dies sind Maßnahmen der besonderen Förderung. (POPSMT 2010: 12-14.)

Die schülerorientierte Perspektive des aktualisierten Rahmenlehrplans zeigt sich auch darin, wie Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen beschrieben werden: während laut altem nationalen Lehrplan die Lehrkraft die Arbeitsweisen des Unterrichts bestimmt

(POPS 2004: 19), werden diese in der aktualisierten Version im Dialog mit den SchülerInnen geplant (POPSMT 2010: 19).

Auch Differenzierung spielt eine wesentliche Rolle im aktualisierten Rahmenlehrplan. Differenzierung des Unterrichts soll die primäre Maßnahme bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lerngruppe sowie der Verschiedenheit der SchülerInnen sein (POPSMT 2010: 9). Die Beschreibung und Definition des differenzierenden Unterrichts im aktualisierten Rahmenlehrplan ähnelt der Schilderung von Tomlinson (2014), die in Unterkapitel 3.2.4 vorgestellt wurde (s. auch Abbildung 2). Im Unterricht sollen *die eigentümlichen Lernweisen* sowie *die individuellen Unterschiede im Arbeitstempo, in den Fertigkeiten, Interessen und mit dem Selbstgefühl und mit der Motivation verknüpften emotionalen Bedürfnissen* der unterschiedlichen SchülerInnen berücksichtigt werden (vgl. Fertigkeiten, Interessen und Lernprofil des Lernenden (Tomlinson 2014)). (POPSMT 2010: 9.)

Die drei wesentlichen Dimensionen der unterrichtlichen Differenzierung (POPSMT 2010: 9) sind laut aktualisiertem Rahmenlehrplan die *Variation des Umfangs* und *der Tiefe der Lerninhalte*, sowie die *Variation der Geschwindigkeit*, mit der die SchülerInnen Fortschritte machen können. Differenzierung kann u.a. *die Unterrichtsinhalte, die Lehrmaterialien und -weisen, die Arbeitsmethoden, Anzahl der Aufgaben* sowie *die verfügbare Zeit* betreffen (vgl. Lerninhalt, -prozess, -produkt, -umgebung (Tomlinson 2014)). Die Lernumgebung und Arbeitsweisen können mit verschiedenen Methoden differenziert werden: den SchülerInnen können Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Auch die Räumlichkeiten sollen flexibel verwendet werden und die SchülerInnen flexibel gruppiert werden, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden besser zu berücksichtigen. Im aktualisierten Rahmenlehrplan wird auch erwähnt, dass die SchülerInnen wahrscheinlich unterschiedliche Möglichkeiten brauchen, um ihre Fähigkeiten und Fortschritte zu beweisen. (POPSMT 2010: 9.) Die Differenzierungsaspekte im nationalen Rahmenlehrplan und im aktualisierten Rahmenlehrplan können auch in der Tabelle 3 entnommen werden.

Mit Differenzierung wird laut Rahmenlehrplan zur Motivation beigetragen. Bei den Lernenden können dadurch angemessene Herausforderungen geboten sowie Erfolgserlebnisse hervorgerufen werden. Mithilfe von Differenzierung erhalten alle SchülerInnen Möglichkeiten, ihren eigenen Stärken entsprechend zu lernen und sich zu entwickeln. (POPSMT 2010: 9.)

Differenzierung	
Nationaler Rahmenlehrplan (POPS 2004)	Veränderungen und Ergänzungen zum nationalen Rahmenlehrplan (POPSMT 2010)
Berücksichtigung <ul style="list-style-type: none"> · <i>der Lernstile der SchülerInnen</i> · <i>der Herkunft der SchülerInnen</i> · <i>individueller Entwicklungsunterschiede</i> · <i>der Entwicklungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen</i> 	Berücksichtigung <ul style="list-style-type: none"> · <i>der Lernweisen</i> · <i>der Lernbereitschaft</i> · <i>der individuellen Unterschiede hinsichtlich des Arbeitstempos</i> · <i>der Fertigkeiten</i> · <i>der Interessen</i> · <i>der emotionalen Bedürfnisse</i> Wie? <ul style="list-style-type: none"> · <i>passende Lernmaterialien</i> · <i>passende Lehrmethoden</i> · <i>passende Arbeitsweisen</i> Was kann differenziert werden? <ul style="list-style-type: none"> · <i>Unterrichtsinhalte (Umfang & Tiefe)</i> · <i>Lehrmaterialien</i> · <i>Lehrweisen</i> · <i>Arbeitsmethoden</i> · <i>Anzahl der Aufgaben</i> · <i>verfügbare Zeit</i> · <i>Lernumgebung</i> · <i>Art, wie die erreichten Kenntnisse bewiesen werden</i>

Tabelle 3 Differenzierung im nationalen Rahmenlehrplan (POPS 2004) und in den Veränderungen und Ergänzungen zum nationalen Rahmenlehrplan (POPSMT 2010).

4 Präsentation der Forschung

4.1 Das Ziel der Forschung und Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Differenzierung im Rahmen des DaF-Unterrichts in den oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule zu betrachten. Die primäre Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: *Was ist Differenzierung im DaF-Unterricht der oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule?*

Ähnlich wie Mäkisalo und Kinnunen (1999: 234) schreiben, wird auch in dieser Arbeit angenommen, dass das Verhalten des Menschen auf seine Gedanken und Vorstellungen zurückgeht, obwohl sie aus verschiedenen Gründen nicht unbedingt in einer direkten Relation stehen. Aus diesem Grund wird das Forschungsthema in dieser Arbeit mithilfe einer Analyse der Vorstellungen und Erfahrungen der finnischen DaF-Lehrenden erforscht, weil ihre Handlungen die Unterrichtspraxis bestimmen. Die primäre Forschungsfrage wird deswegen durch folgenden Unterfragen präzisiert:

1. Welche Vorstellungen haben DaF-Lehrende der oberen Klassen der finnischen Gesamtschule bezüglich Differenzierung?
2. Wie wird der DaF-Unterricht in den oberen Klassen der Gesamtschule laut der Aussagen der Lehrenden differenziert?

Mit Vorstellungen sind hier die Weisen gemeint, wie ein Lehrender Differenzierung erlebt und versteht. Es werden den Ansichten des phänomenographischen Forschungsansatzes gefolgt, nach dem Vorstellungen individuell sind, weil sie durch früheres Wissen und Erfahrungen des Individuums konstituiert werden. Das Ziel ist also, keine „objektive Wahrheit“ über Differenzierung zu finden, was auch unmöglich wäre, sondern zu untersuchen, was differenzierender Unterricht laut DaF-Lehrenden ist. Die Absicht der zweiten Unterfrage ist, die konkreten Differenzierungsmaßnahmen herauszufinden, die die Lehrenden im Deutschunterricht umsetzen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen zu berücksichtigen.

4.2 Forschungsmethode: Phänomenographie

Weil in dieser Forschung an den Vorstellungen der Lehrenden interessiert werden, stützen sich die ontologischen Voraussetzungen und die methodologischen Entscheidungen dieser Forschung auf die *Phänomenographie*¹. Die Phänomenographie ist ursprünglich ein didaktischer Forschungsansatz, anhand dessen die Variation der unterschiedlichen Verständnisweisen von Phänomenen untersucht wird. Das Ziel ist

¹ Die Phänomenographie hat ihren Ursprung in den 70er-Jahren in Schweden, wo Ference Marton unterschiedliche Verstehensweisen der Studenten über das Lernen erforschte. Seitdem sind verschiedene Phänomene oft im Bereich Erziehung und Unterricht als Forschungsgegenstand der Phänomenographie gewesen. Außer dem Herkunftsland Schweden ist die Phänomenographie auch in den anderen nordischen Ländern, Australien und Hongkong verbreitet (Huusko & Paloniemi 2006: 163). In deutschsprachigen Ländern scheint die Phänomenographie nicht sehr beliebt zu sein, aber auch dort gibt es Forscher, die den phänomenographische Forschungsansatz in ihren Forschungen verwendet haben (z. B. Birke & Seeber 2011).

demnach, die unterschiedlichen *Vorstellungen*¹ von Phänomenen zu beschreiben, zu analysieren und zu verstehen. Das Forschungsinteresse der Phänomenographie liegt auf der *Perspektive zweiter Ordnung*: die Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die beforschte Person, sondern auf den Gegenstand ihrer Äußerungen. (Huusko & Paloniemi 2006: 163, 165; Murmann 2004; Nummenmaa & Nummenmaa 2002: 67, 69.)

Vorstellungen der Menschen als Forschungsgegenstand der Phänomenographie impliziert, dass der Mensch als ein autonomes Subjekt gesehen wird, das seine Interpretation über die Welt, und seine Vorstellungen, aktiv durch seine früheren Vorstellungen, Wissensstrukturen und Erfahrungen konstituiert². Im Bezug auf diese Perspektive ähneln sich die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der Phänomenographie denen des Konstruktivismus. (Vgl. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005: 348.)

Auch der Begriff *nichtdualistische Sichtweise* gehört eng zur Phänomenographie. Damit wird die unauflösliche Beziehung zwischen dem Denken des Menschen und der von ihm wahrgenommenen Welt gemeint. In der Phänomenographie wird angenommen, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, aus welcher der Mensch mit seinen Sinnen Repräsentationen bildet und wodurch er seine eigene subjektive Welt entwickelt. Die Vertreter der Phänomenographie sind der Ansicht, es gebe nur eine Welt und Wirklichkeit, die auf verschiedene Weisen erlebt und verstanden wird, und die gleichzeitig sowohl *wirklich* als auch *erlebt* ist. (Ahonen 1994: 116; Niikko 2003: 14.) So gesehen sind Phänomen und Vorstellung zwei Sichtweisen auf die gleiche Sache. Das Phänomen ist das Erleben eines Menschen der äußerlichen und innerlichen Welt, woraus er aktiv eine Vorstellung konstituiert. Diese Vorstellung ist ein, durch Erleben und Denken geformtes, Bild eines Phänomens. Ein Phänomen und eine Vorstellung sind simultan und aus diesem Grund untrennbar. Eine Vorstellung ist also nicht ein Bild von der äußerlichen Wirklichkeit, sondern ein gleichzeitig subjektiver und objektiver Komplex. (Ahonen 1994: 116f.)

Die gleichzeitig subjektive und objektive Wirklichkeit bedeutet, dass die Wirklichkeit(en) sich ständig durch die Interaktion zwischen einem Individuum und der Umgebung wandeln (Nummenmaa & Nummenmaa 2002: 71). In einer phänomenographischen Forschung bedeutet dies, dass die Forschungsergebnisse nur die Vorstellungen beschreiben, die die Befragten zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten. Die Vorstellungen haben sich im Laufe des Analyseprozesses möglicherweise verändert, indem die Befragten neue Erfahrungen und neues Wissen erworben haben.

Die Gedanken und Vorstellungen des Menschen steuern das Verhalten in gewissem Maße. Die Vorstellungen der Menschen stehen aber nicht in direkter Relation zu der Weise, wie sich die Menschen in Wirklichkeit verhalten. Das Verhalten des Menschen kann zum Beispiel wegen Gruppenzwang, abweichender Normen der Organisation oder mangelnder Kenntnisse und Fähigkeiten des Individuums von seinen

¹ Vorstellung ist die Weise, wie ein Mensch ein Phänomen der ihm umgebenden Welt erlebt und versteht.

² In der Phänomenographie wird statt *Konstruktions* im Konstruktivismus über *Konstitution* gesprochen (Huusko & Paloniemi 2006: 164).

Vorstellungen abweichen. Andererseits steuern die Vorstellungen, wie bereits erwähnt, das Denken des Menschen und man kann sagen, dass sie wie eine Art Filter funktionieren, durch die der Mensch die Welt und ihre Phänomene betrachtet. (Mäkisalo & Kinnunen 1999: 234.) Wenn ein Lehrer eine enge Vorstellung über zum Beispiel Differenzierung besitzt, wird in seinem Unterricht wahrscheinlich nicht nach den Prinzipien des Rahmenlehrplans differenziert. Auf der anderen Seite führt ein Lehrer, der eine breite Vorstellung über Differenzierung hat und die Differenzierung für eine wünschenswerte Praxis im Unterricht hält, seinen Unterricht nicht unbedingt auf die Weise, die seinen Idealen entsprechen würde.

Differenzierung ist ein komplexes Phänomen, das auch in der Literatur auf verschiedene Weisen verstanden wird. Manchmal wird Differenzierung nur als Arbeitsmethoden gesehen, die jeweils zum Beispiel die Bedürfnisse begabter oder schwächerer Lernenden berücksichtigen. Andere vertreten dagegen die Ansicht, Differenzierung sei eine Denkweise, nach der allen Individuen die Möglichkeit geboten wird, nach den Prinzipien des individuellen Lernens selbstregulierend auf ihre eigene Weise und in ihrem eigenen Tempo, zu lernen (z. B. Gregory & Chapman 2013). Auch der nationale Rahmenlehrplan (POPSMT 2010) bietet eine verpflichtende Vorstellung von Differenzierung, die jedoch wegen der vielen anderen Pflichten des Rahmenlehrplans unberücksichtigt bleiben kann. Auch die Herausforderungen des Schulalltags haben Einfluss auf die Weise, wie Lehrer Differenzierung auffassen.

Die Phänomenographie bietet einen angebrachten methodologischen Rahmen zur Erforschung des komplexen Phänomens Differenzierung, weil sie sich stark auf die qualitative Forschungstradition stützt und dort damit die verschiedenen Erfahrungen und Vorstellungen der Informanten als wichtig und relevant erachtet werden. Die Phänomenographie hebt die verschiedenen Vorstellungen auf und bietet Information darüber, wie Differenzierung in den finnischen Schulen verstanden wird. Das Ziel dieser Arbeit ist die verschiedenen Verstehensweisen der DaF-Lehrer über Differenzierung hervorzuheben, daher kann das Forschungsinteresse als phänomenographisch gesehen werden.

4.3 Zu Datenerhebungsmethoden phänomenographischer Forschung

In der Phänomenographie ist das offene Einzelinterview eine typische Datenerhebungsmethode, aber für die Datenerhebung können auch andere Methoden verwendet werden (Niikko 2003: 31). Huusko und Paloniemi (2006: 163f) nennen zum Beispiel thematisch vorgehende Einzelinterviews, Gruppeninterviews, Beobachtungen, schriftliche Beiträge und Befragungen als weitere mögliche Datenerhebungsmethoden für eine phänomenographische Forschung. Relevant für die Datenerhebung ist eine offene Fragestellung, so dass die verschiedenen Vorstellungen im Korpus vorkommen können. Für diese Forschung wurde das thematisch vorgehende Einzelinterview als Datenerhebungsmethode gewählt, weil es sich besser für unerfahrene Interviewer eignet als das offene Einzelinterview. Mit beiden Interviewstrategien kann jedoch ein vielseitiges und offenes Korpus erstellt werden.

Mit einem thematisch vorgehenden Einzelinterview, bzw. *Themeninterview*, ist ein halbstrukturiertes Interview gemeint, in dem die zu behandelnden Themen vorherbestimmt sind und die für alle Interviewten gleich sind. Die gestellten Fragen sind hauptsächlich vor dem Interview noch nicht bestimmt, sondern die Interviewfragen werden während des Gesprächs zu dem Interview und dem Interviewten passend formuliert. Hauptschwerpunkt in einem Themeninterview liegt also auf bestimmten zentralen Themen anstatt vorher bestimmter detaillierter Fragen. Die vorher bestimmten Themen geben Sicherheit, dass die verschiedenen Aspekte des Themas im Lauf des Interviews behandelt werden, was für einen unerfahrenen Interviewer eine Art Garantie gibt, dass zumindest die relevantesten Aspekte des Themas auf dem Tonband gespeichert sind. (Vgl. Hirsjärvi & Hurme 2011: 47f.)

Die Natur des Forschungsgegenstands einer phänomenographischen Forschung stellt viele Anforderungen an den Interviewer, und die Rolle des Interviewers könnte daher als kritisch beschrieben werden. Der Interviewte soll das erforschte Phänomen frei aus seinen eigenen Bezugsrahmen heraus definieren und reflektieren, was bedeutet, dass die Vorstellungen oder Hypothesen des Interviewers im Interview nicht vorkommen dürfen und dass der Interviewte nicht gesteuert werden darf. Der Interviewer muss daher möglichst offene Fragen stellen, in denen die Vorstellungen des Forschers nicht zu erkennen sind. (Vgl. Marton 1986: 42, nach Bowden 1996: 59; Niikko 2003: 31.)

Auf der anderen Seite ist das Ziel eines phänomenographischen Interviews aber, ein möglichst umfangreiches Bild über die Vorstellung des Interviewten zu bekommen, weswegen der Interviewer den Interviewten ermutigen muss, möglichst viel und möglichst frei über das Phänomen zu erzählen. Nach Tuomi und Sarajärvi (2009: 73) soll der Interviewer in der Interviewsituation eine vertrauenserweckende Atmosphäre schaffen, so dass der Interviewte sich traut, offen über seine Erfahrungen und Vorstellungen zu erzählen. Wenn der Interviewte das Interview als ein Verhör oder Quiz erfährt, wird er sicherlich nicht ermuntert, seine Gefühle und Vorstellungen reichlich und ehrlich zu äußern. Der Interviewer sollte dem Interviewten gegenüber auch betonen, dass man an den subjektiven Erfahrungen, Meinungen und Vorstellungen des Interviewten interessiert ist und dass es damit keine richtige oder falsche Antwort auf die Fragen gibt.

Ahonen (1994: 136f.) meint, um offene und reichliche Antworten zu bekommen, hilft es auch, wenn man die Interviewsituation möglichst gesprächsartig hält, was natürlich auch eine angenehme Stimmung während des Interviews schafft und dabei hilft, dass der Interviewte Vertrauen fasst. Die gesprächsartige Stimmung wird durch aktives Zuhören und diskussionsartigen Interviewablauf erreicht. Es gibt viele Fragetechniken, die zu einer gesprächsartigen Stimmung führen. Der Interviewer soll seine Fragen aus den Äußerungen des Interviewten ableiten statt einen geplanten Interviewablauf zu folgen. Der Interviewer kann zum Beispiel den Interviewten bitten, seine Antworten zu präzisieren, wenn nötig, oder er kann ein interessantes Detail aus der Antwort auswählen und den Interviewten bitten, mehr darüber zu erzählen. Diese Fragetechniken vermitteln nicht nur das Gefühl einer lockeren Diskussion, sondern sie ermuntern und motivieren den Interviewten auch, seine Vorstellungen vielseitiger zu reflektieren. (Vgl. auch Eskola & Vastamäki 2015: 32-38.)

Obwohl Themeninterviews sich sehr gut für Forschungen eignen, in denen die Meinungen und Vorstellungen der Informanten geforscht werden sollen, weil sie den Befragten viel Freiraum bieten, haben Themeninterviews auch gewisse Nachteile als Datenerhebungsmethode. Erstens kann ein unerfahrener Interviewer, der im Interview nicht unbedingt flexibel handeln und die Informanten nicht gut motivieren kann, zu einigermaßen fehlerhaften Resultaten führen, wenn er von den Interviewten nur knappe Antworten bekommt. Wegen eines unerfahrenen Interviewers können sogar ganze Aspekte fehlen, wenn der Interviewer nicht auf die signifikanten Signale des Informanten reagiert und zum Beispiel zu einem neuen Thema weitergeht, obwohl der Informant noch etwas über das alte Thema zu sagen hätte. Dies sollte bei der Auswertung der Ergebnisse beachtet werden. Ein zweiter Nachteil des Themeninterviews ist seine interaktive Natur, die aber auch natürlich ein Vorteil ist (s. oben). In einer zwischenmenschlichen Interaktionssituation können Menschen teilweise anstatt ihrer eigenen Meinungen sozial wünschenswerte und angebrachte Antworten geben. So auch in einem Interview. Als weitere Nachteile des Themeninterviews können der große Zeitaufwand der Durchführung und des Transkribierens der Interviews sowie das oft herausfordernde Analysieren und Interpretation der Interviews angeführt werden. (Hirsjärvi & Hurme 2011: 35.)

4.4 Datenerhebung in dieser Forschung

Vor der Auswahl der Interviewthemen musste die Forschungsliteratur zum Thema *Differenzierung* und Lehrerhandreichungen gründlich durchgesehen. Auch der nationale Rahmenlehrplan sowie frühere Forschungsarbeiten über Differenzierungsvorstellungen der Lehrenden wurden genau untersucht, um eine bessere Kenntnis über das Thema zu bekommen. Im Anschluss daran wurden die Interviewthemen anhand der Forschungsfragen und mithilfe der bisherigen Forschungsarbeiten zusammengestellt. Es sind insgesamt sechs Interviewthemen entstanden:

- 1. Vorstellungen über Differenzierung**
- 2. Differenzierung im DaF-Unterricht**
- 3. Schülerheterogenität**
- 4. Differenzierung in der Praxis**
- 5. Erfahrungen und Meinungen über Differenzierung**
- 6. Hilfe von den verschiedenen Organisationen**

Das Ziel war, die Themen möglichst offen zu halten, damit die Lehrenden selbst bestimmen können, worüber sie in den Interviews sprechen (vgl. Hirsjärvi & Hurme 2011: 66f).

Da die Forscherin eine unerfahrene Interviewerin war, wurden zusätzlich zu den Themen einige Fragen vorbereitet. Die Themen und die vorbereiteten Fragen können im Anhang 2 gefunden werden. In den Interviews war nicht geplant, alle vorbereiteten Fragen zu stellen, stattdessen sollten sie eine Hilfe darstellen, falls die Diskussion

mitten im Interview aufhört und der Interviewerin aus dem Stegreif heraus keine weiteren Fragen einfallen würden. In den Interviews wurden die Fragen meistens aus den Antworten der Lehrenden abgeleitet, damit sie ihre Antworten vertiefen und so möglichst viel über die gewählten Themen sprechen können. Obwohl die Schwerpunkte der Interviews aufgrund der leitenden Rolle der Befragten von Interview zu Interview unterschiedlich waren, wurde dafür gesorgt, dass alle Themen in jedem Interview behandelt wurden.

Die Interviewthemen und -fragen sowie die Interviewtechniken wurden bei einem Testinterview getestet und geübt, entsprechend den Empfehlungen von Hirsjärvi und Hurme (2011: 72f). Ein Testinterview ist auch deshalb gut, weil man dann erfährt, wie viel Zeit die Lehrenden für ein Interview reservieren sollten. Nach dem Testinterview wurden die Funktionalität der Interviewthemen und -fragen sowie die Interviewtechnik evaluiert. Die Interviewthemen und -fragen funktionierten relativ gut, weswegen keine Änderungen im Interviewaufbau vorgenommen wurden. Weil das Testinterview gut gelaufen ist, wurde es ebenfalls in das Korpus aufgenommen.

Vor den Interviews wurde den Interviewten eine verkürzte Version des Interviewaufbaus geschickt, die die Interviewthemen und ausgewählte Fragen über die Themen beinhaltete (s. Anhang 1). Die Absicht war, dass die Lehrenden die Interviewthemen sowie die wesentlichsten Fragen durchlesen können und so die Möglichkeit haben, ihre Gedanken zu den Themen vor dem Interview zu sammeln. Laut Tuomi und Sarajärvi (2009: 73) hilft dies, damit das Interview besser gelingt. Die Gefahr bei diesem Verfahren ist, dass die Interviewten sich in das Forschungsthema einlesen, neues Wissen über Differenzierung für das Interview erwerben und im Interview nur sozial akzeptierte Meinungen äußern. Für diese Forschung war dies jedoch kein kritischer Punkt, weil die Vorstellungen, die in dieser Forschung hauptsächlich erforscht werden, auch nicht stabil sind, sondern sich die ganze Zeit durch Erfahrungen und neu erworbenes Wissen ändern. Die meisten Interviewten sagten auch, dass sie nur Zeit hatten, die Fragen kurz durchzulesen, und dass sie vor dem Interview über die Themen nicht besonders viel nachdenken konnten. Diesen Eindruck vermittelten auch die Interviews.

Die Interviews wurden in den Schulen der befragten Lehrenden durchgeführt, da dies laut Eskola und Vastamäki (2015: 30f) die Chancen auf ein erfolgreiches Interview erhöht, weil der Informant einen „Heimvorteil“ hat und in einer bekannten, geborgenen Umgebung möglichst entspannt antworten kann. Die Lehrenden wählten einen ruhigen Raum im Schulgebäude, in dem man in Ruhe sprechen konnte. Während der Interviews gab es keine größeren Störungen. Nur der Ton der Schulklingel und das Geräusch in die Pause anströmender Kinder haben einige Interviews kurz unterbrochen.

Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt, weil dies die Muttersprache aller Befragten ist. Die Interviews wurden mit einem kleinen Mp3-Player aufgenommen. Man konnte merken, dass der Recorder die Befragten zu Beginn der Interviews ein wenig gestört hat, da ihre Antworten am Anfang ziemlich kurz geblieben sind und manche auch den Recorder kommentiert haben. Im Verlauf des Interviews wurden die Antworten länger, wenn sich die Befragten langsam entspannten.

Es wurde versucht, die Stimmung in den Interviews möglichst locker zu halten, wie Ahonen (1994: 136f) und Eskola und Vastamäki (2015: 32-38) es empfehlen. Vor dem Interview wurde mit den Interviewten ein wenig geplaudert. Die Interviews wurden mit einer kleinen Diskussion über die Hintergründe der Lehrenden begonnen. Danach wurde jedes Interview mit einer offenen Frage begonnen wie zum Beispiel: „Wie verstehst du den Begriff Differenzierung?“ oder „Was ist Differenzierung deiner Meinung nach?“. Die nachfolgenden Fragen wurden aus den Antworten der Lehrenden abgeleitet und die Interviews wurden dann unterschiedlich fortgeführt. Alle vorher geplanten Themen wurden jedoch behandelt. Zu einem neuen Thema wurde entweder durch eine einführende Frage seitens der Interviewerin oder durch die Antwort der Lehrkraft übergeleitet.

Insgesamt sind die Interviews ziemlich gut gelaufen, obwohl es natürlich immer Platz für Verbesserungen gibt. Weil die Interviewerin unerfahren war, wurden einige typische Anfängerfehler gemacht: Besonders in den ersten Interviews waren die Fragestellungen manchmal unklar und das Wechseln des Themas in einigen Fällen taktlos. Oft war die Interviewerin auch zu ungeduldig und hätte länger auf die Antworten der Informanten warten sollen. In vielen Fällen wurde nach einer kurzen Pause die Frage präzisiert oder sogar ganz verändert, während der/die Befragte sich noch die Antwort überlegt hat. Es kann sein, dass dadurch etwas verpasst wurde. Die Lehrenden waren jedoch leicht zu interviewen und sie gaben meistens umfangreiche Antworten trotz magerer unklarer Fragen. Die Hauptfunktion der Interviewerin war oft die Befragten an das erforschte Thema zu erinnern und den Interviewverlauf zu leiten, und eher weniger zu versuchen, überhaupt Information aus den Lehrerinnen herauszukitzeln.

4.5 Vorstellung des Korpus

In einer qualitativen und in einer phänomenographischen Forschung soll das Korpus groß genug sein, so dass es eine Analyse und zuverlässige Resultate ermöglicht. Hirsjärvi, Remes und Sajavaara (2009: 182) sprechen hier über *Saturation*, worunter die Situation verstanden wird, wenn die Datenerhebungsmethode, z. B. Interviews keine weiteren Informationen über den Forschungsgegenstand zu bieten scheint. Das Korpus ist breit genug, wenn sich Argumente in den Interviews wiederholen. Beim Erstellen des Korpus müssen auch die praktischen und finanziellen Bedingungen berücksichtigt werden. In kleineren Untersuchungen, zu denen auch diese Masterarbeit zählt, steht nur eine Person mit begrenzten Mitteln für die Forschung zur Verfügung, weswegen beim zeitraubenden Datenerhebungsmethoden, wie Interviews, das Korpus recht klein gehalten werden muss.

In dieser Forschung besteht das Korpus aus acht halbstrukturierten Themeninterviews mit Lehrenden, die zur Zeit der Interviews Deutsch als Fremdsprache in oberen Klassen der finnischen Gesamtschule unterrichten. Die Interviews, die mit der Bewilligung der Interviewten auf Tonband aufgenommen wurden, wurden zwischen Dezember 2014 und Februar 2015 geführt.

Die Lehrenden wurden nach dem Zufälligkeitsprinzip gewählt. Das Hauptkriterium der Wahl der Informanten war, dass sie alle Deutsch als Fremdsprache in den oberen Klassenstufen der Gesamtschule unterrichten. Die meisten Interviewten unterrichteten Deutsch nicht als einziges Fach, sondern sie unterrichteten auch andere Sprachen, meistens Englisch und/oder Schwedisch. Einige der Informanten hatten auch ungewöhnlichere Unterrichtsfächer, die in diesem Forschungsbericht wegen der Anonymität der Informanten nicht bekannt gegeben wird.

Die befragten Lehrenden arbeiteten zur Zeit der Interviews in Schulen der finnischen Region *Pirkanmaa*, aber sie stammen aus verschiedenen Teilen von Finnland und haben nicht unbedingt in Tampere studiert. Die Lehrenden bildeten auch sonst eine heterogene Gruppe, da sie unterschiedliche Altersgruppen präsentieren und die Länge ihrer Berufserfahrung variiert zwischen einigen Monaten und Jahrzehnten. Alle Interviewten waren weiblich, was jedoch kein Kriterium für die Wahl der Informanten stellte, sondern eher die Geschlechtsverteilung der Berufsgruppe widerspiegelt.

5 Analyse

Der Analyseprozess dieser Arbeit basiert auf dem von Huusko und Paloniemi (2006) und Niikko (2003) beschriebenen Analyseverfahren phänomenographischer Forschung. Sowohl Huusko und Paloniemi (2006) als auch Niikko (2003) orientieren sich im Hinblick auf ihre Analyse an Uljens (1989). Zunächst wird schrittweise der Verlauf einer phänomenographischen Analyse beschrieben. Dabei wird auch veranschaulicht, wie die Methode auf die Analyse dieser Forschung angewendet wurde.

Für die Analyse wurden die Tonaufnahmen aus dem Korpus zuerst transkribiert, damit die Arbeit mit diesem einfacher wird. Nach dem Transkribierungsprozess wurde in der ersten Phase des Analyseprozesses der Korpustext mehrmals sorgfältig durchgelesen mit dem Ziel, relevante Äußerungen in Hinsicht auf die Forschungsfragen zu finden. In dieser Phase der Analyse wurde versucht, den Gesamteindruck den die befragten LehrerInnen vom erforschten Phänomen haben, zu erfassen. Die relevanten Äußerungen wurden in den transkribierten Interviews markiert. Hervorgehoben wurden alle Äußerungen, die in irgendeiner Weise auf die Forschungsfragen antworteten. (Niikko 2003: 32f.)

Bereits zu Beginn der Analyse fiel auf, dass eine Äußerung mehrere relevante Vorstellungen über Differenzierung enthalten konnte. Die interviewten LehrerInnen konnten auch eine Vorstellung mithilfe einer sehr ausführlichen Erklärung veranschaulichen. Um alle Vorstellungen in meiner Analyse leichter vergleichen zu können, wurde entschieden, alle relevanten Äußerungen zu dokumentieren und zu interpretieren. Dafür wurde jeder relevante Satz bzw. jeder längere Beitrag in eine Tabelle eingetragen und die Stelle, die die Vorstellung enthielt, unterstrichen. In der Zelle daneben wurde die Interpretation der Forscherin von der Bedeutung der Äußerung eingetragen. Beim Interpretieren wurde darauf geachtet, auf einer deskriptiven Ebene zu bleiben, um zu markieren, dass es um die Interpretation der Forscherin geht. Sowohl die Äußerungen als auch die Interpretationen wurden mit fortlaufenden Buchstaben und Nummern kodiert, sodass in den nachfolgenden Analysephasen die ursprünglichen Äußerungen und die Interpretationen nötigenfalls leicht überprüft werden konnten. Der Buchstabe indiziert die Lehrerin, die Nummer die Reihenfolge des jeweiligen Zitats.

Das folgende Beispiel veranschaulicht die Vorgehensweise in diesem Analyseschritt:

Me tehdään joskus tehtäviäkin sillain, että mä annan niitten kuunnella musiikkia, kun jos tehdään jotain tehtävää. Et jos joku on ihan oikeesti semmonen... niin sit se tekee ja se tekee oikeesti. Kun mä kierrän, katon ja autan, niin se on tehnyt jo monta lausetta, mut jos mä sanoisin, että älä kuuntele musiikkia, niin se puhuis sen naapurin kanssa ja sähläis jotakin. Mut sit kun se saa kuunnella sitä lempparimusiikkia, niin kyllä se auttaa montaa se, että kun pitäis keskittyä ja tuntuu, ettei jaksa. (A36)

(Wie machen es bei Übungen manchmal auch so, dass ich den Schülern erlaube, Musik zu hören, während wir irgendwelche Aufgaben machen. Wenn wirklich jemand so ein (Lerntyp) ist... dann hört er Musik und macht die Aufgabe wirklich. Wenn ich in der Klasse herumgehe, gucke und helfe, hat er schon viele

Sätze geschrieben. Aber wenn ich ihm das Musikhören verbieten würde, würde er mit einem Nachbarn sprechen und ein kleines Chaos verursachen. Wenn er seine Lieblingsmusik anhören darf, hilft es vielen, wenn man sich konzentrieren sollte und das Gefühl hat, dass man nicht mehr lernen kann.)

Interpretierte Bedeutung: Laut dieser Lehrerin konzentrieren sich manche SchülerInnen am besten, wenn sie beim Bearbeiten der Aufgaben Musik hören dürfen. (A36)

Me tehdään joskus tehtäviäkin sillain, että mä annan niitten kuunnella musiikkia, kun jos tehdään jotain tehtävää. Et jos joku on ihan oikeesti semmonen... niin sit se tekee ja se tekee oikeesti. Kun mä kierrän, katon ja autan, niin se on tehnyt jo monta lausetta, mut jos mä sanoisin, että älä kuuntele musiikkia, niin se puhuis sen naapurin kanssa ja sähläis jotakin. Mut sit kun se saa kuunnella sitä lempparimusiikkia, niin kyllä se auttaa montaa se, että kun pitäis keskittyä ja tuntuu, ettei jaksa. (A37)

(Wie machen es bei Übungen manchmal auch so, dass ich den Schülern erlaube, Musik zu hören, während wir irgendwelche Aufgaben machen. Wenn wirklich jemand so ein (Lerntyp) ist... dann hört er Musik und macht die Aufgabe wirklich. Wenn ich in der Klasse herumgehe, gucke und helfe, hat er schon viele Sätze geschrieben. Aber wenn ich ihm das Musikhören verbieten würde, würde er mit einem Nachbarn sprechen und ein kleines Chaos verursachen. Wenn er seine Lieblingsmusik anhören darf, hilft es vielen, wenn man sich konzentrieren sollte und das Gefühl hat, dass man nicht mehr lernen kann.)

Interpretierte Bedeutung: Diese Lehrerin lässt die SchülerInnen manchmal wählen, ob sie beim Bearbeiten der Aufgaben Musik anhören oder nicht. (A37)

In dieser Phase der Analyse wurden die unterschiedlichen Aspekte, die zum Ausdruck kamen, sehr strikt separiert, obwohl die Unterschiede zwischen diesen manchmal sehr gering waren. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die ganze Variation der Vorstellungen der Lehrenden über Differenzierung und Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigt wurde.

Bei einer phänomenographischen Forschung liegt der Fokus der Analyse von Beginn an auf der Variation der Vorstellungen, nicht auf den interviewten Personen. Das Forschungsinteresse liegt also auf den verschiedenen Erlebensweisen der Befragten, nicht darauf, welche Vorstellungen einzelne Interviewte über Differenzierung besitzen. Aus diesem Grund werden die Grenzen zwischen den Interviewten in der Analyse aufgelöst. (Niikko 2003: 33.) Dieses Prinzip wurde auch in der Analyse dieser Arbeit angewendet. Obwohl durch die Kodierung der Äußerungen und der Interpretationen eine Zuordnung zu bestimmten Interviewpartnern vorgenommen werden kann, wurde dies in der Analyse ausgeklammert.

In der zweiten Phase der Analyse werden die *Bedeutungseinheiten*, also die, durch den Forscher/die Forscherin interpretierten, Vorstellungen der Befragten miteinander verglichen und dementsprechend Kategorien zugeordnet. Das Ziel ist, die Variation der Vorstellungen im Korpus zu finden, wozu das Erkennen der ähnlichen und abweichenden Äußerungen nötig ist. (Huusko & Paloniemi 2006: 168, Niikko 2003:

34.) In der Praxis bedeutete diese Phase, dass die Äußerungen und Interpretationen noch mal durchgelesen wurden und dabei versucht wurde, das Wesentliche oder das Thema jeder Äußerung herauszufinden. Die Themen wurden kurz und bündig genannt, und in eine Tabelle eingetragen. Auf diese Weise konnten alle Äußerungen ziemlich leicht in Themen eingeordnet werden. Die Inhalte der Themen waren nach der ersten Runde der Gruppierung ziemlich eng gefasst, deshalb wurden nach dem ersten Durchgang die Kategorien überarbeitet und allgemeiner formuliert. Die dadurch entstandenen Kategorien nennt man *Beschreibungskategorien der zweiten Ebene*.

In der dritten Phase werden die vorher festgelegten Beschreibungskategorien kombiniert. Es werden dabei neue Beschreibungskategorien (der dritten Ebene) hinzugefügt, die die Beschreibungskategorien der zweiten Ebene auf einer noch abstrakteren Ebene beschreiben. Relevant in dieser Phase ist, genaue Kriterien für jede Beschreibungskategorie sowie deutliche Differenzierungsmerkmale zwischen den Kategorien zu herauszuarbeiten. Die Grenzen zwischen den Kategorien sollten so deutlich sein, dass sich die Kategorien nicht überlappen. Die Beschreibungskategorien stellen das zentrale Ergebnis der Forschung dar, weil sie eine Übersicht über die unterschiedlichen Vorstellungen über das erforschte Phänomen liefern. (Huusko & Paloniemi 2006: 168; Niikko 2003: 36f.) Die unterschiedlichen Abstraktionsebenen der Bedeutungseinheiten und Beschreibungskategorien wurden in Abbildung 4 grafisch dargestellt.

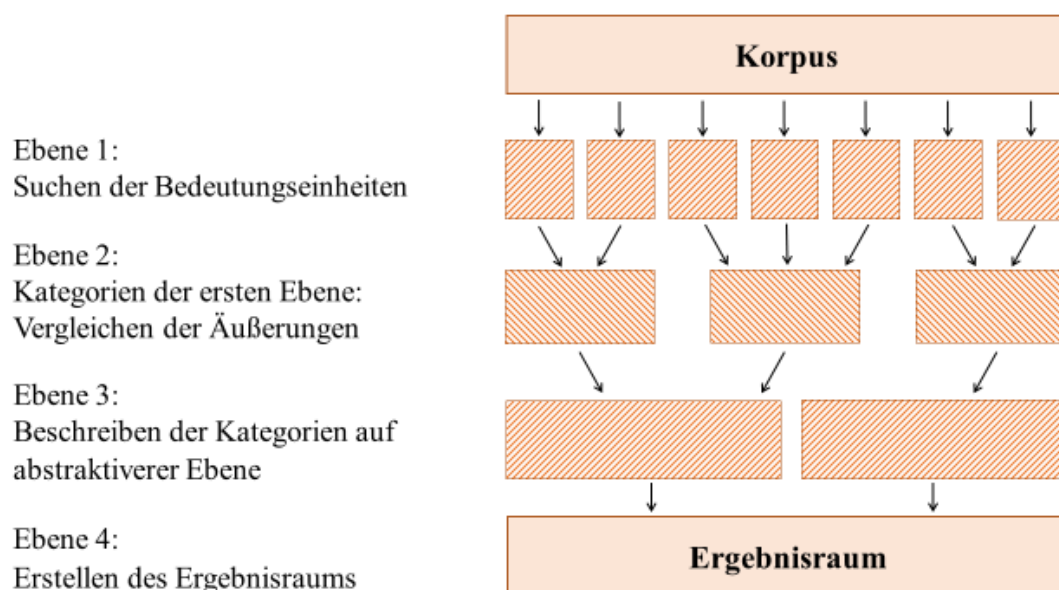


Abbildung 4 Unterschiedliche Abstraktionsebenen der Beschreibungskategorien nach dem Vorbild von Huusko & Paloniemi (2006: 167) und Uljens (1989: 41).

Obwohl manche Beschreibungskategorien auf sehr vielen verschiedenen Äußerungen basieren, während andere Kategorien nur einige Äußerungen enthalten können, wird der quantitative Unterschied von Äußerungen in verschiedenen Kategorien in der Analyse nicht berücksichtigt. In der phänomenographischen Forschung liegt das Forschungsinteresse auf den qualitativen Unterschieden der Vorstellungen, nicht auf

deren Aufteilung in verschiedene Beschreibungskategorien. (Huusko & Paloniemi 2006: 169.)

Die Beschreibungskategorien werden in phänomenographischen Forschungen oft noch hierarchisch, horizontal oder vertikal in einen Ergebnisraum (outcome space) eingeordnet, basierend darauf, wie das Verhältnis zwischen den Kategorien beurteilt wird (Niikko 2003: 38f). In dieser Forschung bilden die Beschreibungskategorien ein horizontales System, weil die Unterschiede zwischen den Kategorien inhaltlich sind und die Kategorien als einander gleichwertig angesehen werden. Der Ergebnisraum, sowie die entstandenen Beschreibungskategorien, werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

6 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, die im Verlauf dieser Untersuchung gewonnen wurden. In Unterkapitel 6.1. wird der aufgrund der Analyse entstandene Ergebnisraum vorgestellt, der einen Überblick über die Variation der Vorstellungen der Deutschlehrenden über Differenzierung gibt. Im darauffolgenden Unterkapitel 6.2 und in dessen Unterkapiteln werden die, aus den Lehrerantworten abgeleiteten, Beschreibungskategorien erörtert, die die unterschiedlichen Konzepte beschreiben, die die Lehrenden über Differenzierung besitzen. Die Untertitel der dritten Ebene (z. B. 6.2.1 Differenzierender Lehrer) entsprechen den Beschreibungskategorien der dritten Ebene, die die Hauptergebnisse dieser Arbeit darstellen. Die Unterkapitel dieser Untertitel entsprechen den Beschreibungskategorien der zweiten Ebene. Die in den Beschreibungskategorien geschilderten Vorstellungen der Lehrenden werden jeweils durch viele Interviewauszüge veranschaulicht.

6.1 Ergebnisraum

Als Ergebnis der Analyse ist ein Ergebnisraum entstanden, dessen Beschreibungskategorien die Gesamtheit der unterschiedlichen Vorstellungen der Deutschlehrenden zur Differenzierung erfassen. Der Ergebnisraum ist in der nächsten Seite in Abbildung 5 dargestellt worden.

Es gibt insgesamt vier Beschreibungskategorien der dritten Ebene: Differenzierender Lehrer, Heterogene Lerngruppe, Differenzierung in der Unterrichtspraxis und Soziale Aspekte der Differenzierung. Im Ergebnisraum sind sie auf die zweite Reihe eingeordnet. Die Unterschiede zwischen den Beschreibungskategorien sind inhaltlich und die Kategorien stehen zu einem gleichwertigen Verhältnis zueinander. Die Reihenfolge der Beschreibungskategorien im Ergebnisraum ist daher willkürlich.

In der dritten Reihe des Ergebnisraums sind die Beschreibungskategorien der zweiten Ebene. Sie bestehen aus Bedeutungseinheiten, die aus den Äußerungen der interviewten LehrerInnen abgeleitet wurden.

Das Erstellen des Ergebnisraums stellte eine Herausforderung dar, weil Differenzierung ein sehr komplexes Thema ist, das aus sehr vielen Perspektiven heraus betrachtet und auf sehr unterschiedliche Art und Weisen umgesetzt werden kann. Während das Sortieren der Bedeutungseinheiten nach Themen in der zweiten Phase der Analyse reibungslos lief, gestaltete sich das Einordnen der entstandenen Themen in abstraktere Kategorien – in Beschreibungskategorien der zweiten Ebene – aufgrund der beträchtlichen Anzahl der Themen anspruchsvoll. Die für die Themeninterviews erstellte Gliederung erwies sich bei der Untergliederung der Bedeutungseinheiten als sehr hilfreich. Hierbei und beim Benennen der Bedeutungskategorien dienten auch die Forschungsergebnisse von Sääskilähti (2015) als Vorbild, die in ihrer Masterarbeit die Vorstellungen der Lehrenden hinsichtlich der Differenzierung im Rahmen des Musikunterrichts in der finnischen Schule untersucht hat.

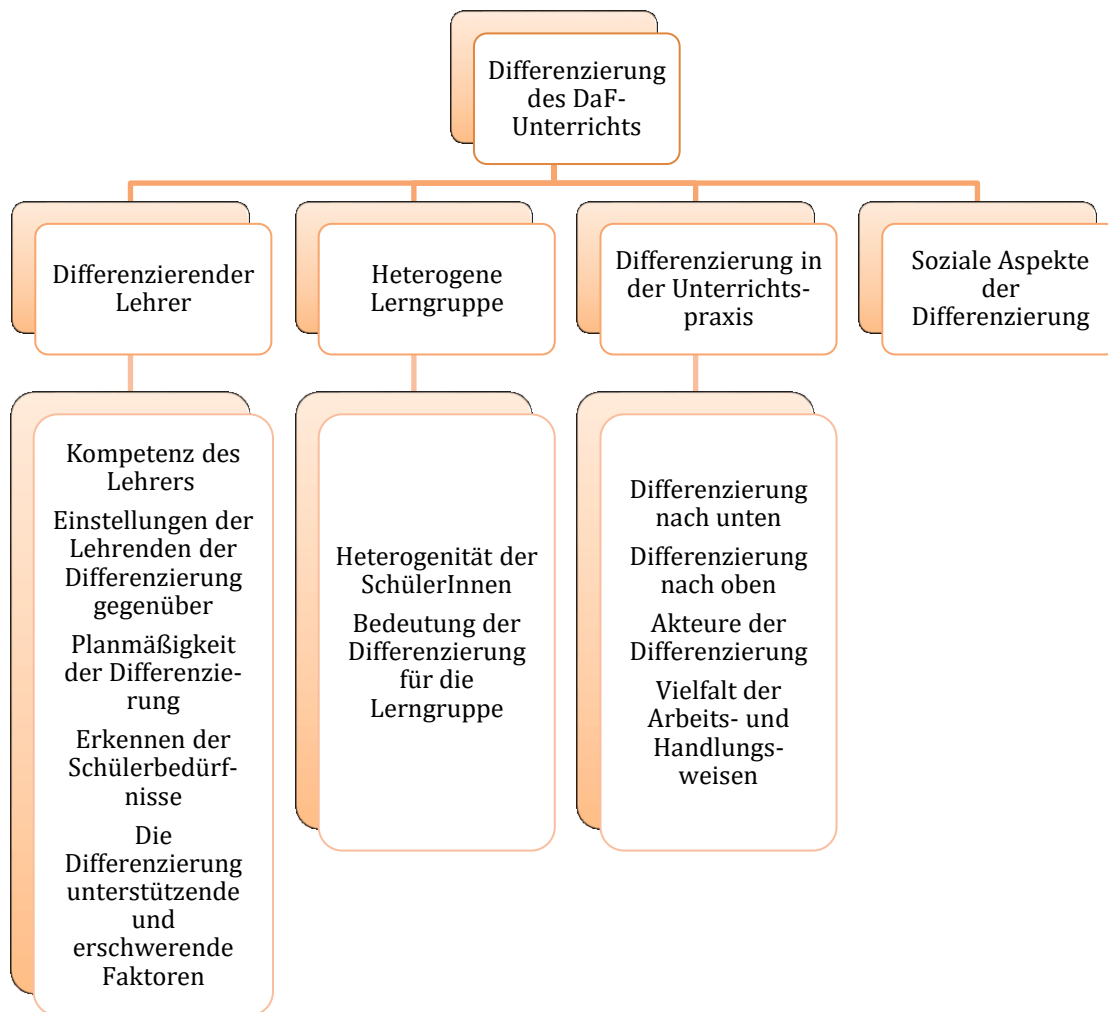


Abbildung 5 Ergebnisraum.

6.2 Ergebnisse

In folgenden Unterkapiteln werden die Beschreibungskategorien präsentiert. Beim Lesen der Ergebnisse ist es wichtig zu bemerken, dass die Antworten der Lehrenden sich zum Teil auf Erfahrungen auf den Unterricht in anderen Fächern beziehen können, obwohl die Lehrenden ausdrücklich nach den Beobachtungen aus der Perspektive des Deutschunterrichts gefragt wurde. Teilweise fiel bereits im Interview auf, dass sich die Antwort der Befragten auf andere Fächer bezieht. Diese Äußerungen wurden in der Analyse mitgerechnet, wenn es abgelesen werden konnte, dass die Äußerung relevant auch in Hinsicht auf Deutschunterricht sein kann.

6.2.1 Differenzierender Lehrer

Die Beschreibungskategorie „Differenzierender Lehrer“ fasst die Vorstellungen der Lehrenden, deren Kenntnisse und Fähigkeiten die Voraussetzung für den differenzierenden Unterricht bilden, zusammen. Die Kategorie besteht aus fünf Beschreibungskategorien der zweiten Ebene: „Kompetenz des Lehrers“, „Planmäßigkeit der Differenzierung“, „Einstellungen der Lehrenden Differenzierung

gegenüber“, „Erkennen der Schülerbedürfnisse“ und „Die Differenzierung unterstützende und erschwerende Faktoren“.

6.2.1.1 Kompetenz des Lehrers

Weil die Lehrkraft letztendlich bestimmt, wie der Unterricht in der Praxis gestaltet wird, spielt die Lehrerkompetenz hinsichtlich der Berücksichtigung unterschiedlicher Schülerbedürfnisse im Schulalltag eine bedeutende Rolle. In der Theorie wird angenommen, dass Lehrer- und Selbststudien sowie unterschiedliche, vom Arbeitgeber finanzierte, Fortbildungskurse ausreichende Differenzierungskenntnisse bei finnischen LehrerInnen gewährleisten. Jedoch stellt sich die Frage, ob sich dies auch in der Praxis bestätigen lässt.

Die Lehrerinnen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragt wurden, gaben an, dass sie während ihres Studiums nicht ausreichend relevante Kenntnisse über Differenzierung erworben hatten. Sie berichteten zudem, dass das Thema auch im Referendariat nur flüchtig behandelt worden war. Außerdem sei Differenzierung auch im Grundstudium der Erziehungswissenschaften, das dem Referendariat vorausgegangen ist, nur oberflächlich thematisiert worden. Die jüngste unter den Befragten erinnerte sich daran, dass sie als Referendarin lediglich in einer Vorlesung kurz darüber informiert wurde, dass sogenannte SonderschülerInnen berücksichtigt werden müssen, und darüber, welche Aufgabentypen für diese geeignet sind. Eine Interviewpartnerin dagegen, die zufriedener war mit ihren Differenzierungskenntnissen, hatte in ihrem Erziehungsurlaub vor einigen Jahren die Grundstudien in Sonderpädagogik durchlaufen. Abgesehen davon schätzten fast alle befragten Lehrerinnen, dass sie ihre Kenntnisse über Differenzierung hauptsächlich in der Praxis erwerben mussten, sobald sie im Unterricht bemerkten, dass die SchülerInnen ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben können.

Lehrerin H

Jonkin verran tietysti, oli semmonen lyhyt luentopätkä just, minkälaisii tehtävii jollekin tietyn tyypin asperger [...] Se oli joku tosi lyhyt pätkä jossain luennossa, et ei siitä sit itelle välttämättä jää ihan hirveesti käteen. Muistan vaan, et me katottiin jotain tehtäviä, joillekin joilla on joku tietyn tyyppinen diagnoosi, mut mä en ees muista, mitä diagnooseja siellä oli. Niitäkin on niin paljon. (H56)

(Ein bisschen natürlich. Ein kurzer Vorlesungsabschnitt befasste sich mit passenden Aufgaben für SchülerInnen mit bestimmten Formen des Asperger-Syndroms. [...] Aber es war ein sehr kurzer Abschnitt in einer Vorlesung. Das war umsonst. Ich kann mich nur erinnern, dass wir einige Übungen durchgingen, die für Menschen mit einer gewissen Diagnose geeignet war, aber ich kann mich nicht einmal daran erinnern, welche Diagnosen das waren. Es gibt so viele Diagnosen.)

Lehrerin B

Mä tein jossain vaiheessa niitä kotivuotia ne erityispedagogiikan perusopinnot, mut sehän ei nyt sikäli, ne on vaan ne yleiset. Ne opinnot, jotka taas vähän avas niitä silmiä siihen. (B79)

(Ich habe die Grundmodule in der Sonderpädagogik während meiner Elternzeit gemacht, aber die vermittelten Kenntnisse sind ziemlich allgemein. Aber diese Module haben mir ein bisschen die Augen für Differenzierung geöffnet.)

Lehrerinnen sollen in der Theorie nach dem Studium die Möglichkeit haben, an Weiterbildungen teilzunehmen, um auf dem aktuellen Kenntnisstand zu bleiben. Die meisten Lehrerinnen waren jedoch der Ansicht, dass es eine Herausforderung darstellt, die eigenen Kenntnisse aktuell zu halten. Nur eine der befragten Personen erzählte von der Teilnahme an Fortbildungen, die der Arbeitgeber unterstützte. Die meisten Befragten dagegen erklärten, dass die finanzielle Lage ihrer Arbeitgeber Weiterbildungsmaßnahmen nicht zulasse. Die selbstständige Weiterbildung im Bereich der unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten erscheint den meisten Interviewten schwierig. Schließlich müsste dies neben der eigentlichen Arbeit als Lehrerin, die ebenfalls sehr zeitintensiv ist, stattfinden.

Lehrerin E

Hirmu mielelläni kyllä kävisin jossain (täydennyskoulutuksissa), jos tarjottais. (E70)

(Sehr gerne würde ich an Fortbildungen teilnehmen, wenn mir solche angeboten werden würden.)

Lehrerin F

Mut sitten se, että se aika on vaan niin rajallinen. Ois kauheen kiva kaikkeen perehtyä, mutta kun tää perustyökin vie ihan hirveesti aikaa jo, että tuntuu, ettei millään meinaa löytää aikaa siihen, että tavallaan kouluttais itteensä. (F41)

(Aber die Zeit ist so begrenzt. Es wäre wirklich toll, wenn ich mich über alles Mögliche informieren könnte, aber diese Arbeit nimmt ja sonst auch so viel Zeit in Anspruch. Ich habe das Gefühl, kaum Zeit für meine eigene Weiterentwicklung zu finden.)

Im Hinblick darauf, wie knapp Differenzierung im Studium und Referendariat behandelt wird und wie schwierig das Wahrnehmen von Fortbildungsangeboten scheint, stellt sich die Frage, wie die Lehrenden ihre eigenen Kompetenzen in diesem Bereich einschätzen. In den Interviews zeigte sich, dass die Lehrenden unterschiedliche Ansichten hinsichtlich ihrer Fähigkeiten haben, die Bedürfnisse heterogener Klassen zu berücksichtigen. Die weniger erfahrenen Lehrenden schätzten, dass sie aufgrund der bisher geringen Berufserfahrung den Unterricht noch nicht ausreichend differenzieren können. Eine Lehrerin gab an, dass ihre Fachkenntnisse nach einer mehrjährigen

Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit nicht mehr auf dem neuesten Stand sind und sie deshalb kaum ausreichend auf die Bedürfnisse aller SchülerInnen eingehen kann.

Lehrerin B

Et samaan aikaan kun on tullut tää kaikki samanaikaisopettajuus ja eriyttäminen, niin on tullut tää tekninen vallankumous ja sit kun on ollut muutaman vuoden poissa työmaailmasta, niin on vaan tehtävä kompromisseja, että mihin mä keskityn tänä vuonna tai tällä viikolla tai tässä kurssissa tai tässä jaksossa. (B64)

(Zur selben Zeit, zu der das ganze Teamteaching und Differenzierung aufkamen, kam auch die technische Revolution. Wenn ich ein paar Jahre vom Berufsleben abwesend war, muss ich einfach Kompromisse hinsichtlich dessen, worauf ich mich dieses Jahr, diese Woche, in diesem Kurs oder in dieser Periode konzentriere, machen.)

Der Großteil der Befragten, besonders diejenigen mit längerer Berufserfahrung, schätzten ihre Fähigkeiten, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, zufriedenstellend ein. Sie erzählten, dass sie den Differenzierungsbedarf im Unterrichtsalltag bemerkt haben und dass sie geeignete Differenzierungsmaßnahmen durch Ausprobieren, wobei auch Versuch und Irrtum dazugehören, gelernt haben. Viele meinten, dass Unterrichtserfahrung die praktische Umsetzung von Differenzierung deutlich erleichtert, weil man dadurch gesammeltes Wissen, Können und Materialien ziemlich leicht in differenzierendem Unterricht verwenden kann. Andererseits waren die Lehrerenden auch der Ansicht, dass man nie gut genug in Differenzierung werden kann.

Lehrerin G

Se ylöspäin eriyttäminen on kyllä helppoo, koska mulla on kaiken maailman joskus aikanaan ite tehtyjä pelejä ja monisteita. Ja kyllä se alaspäinkin. Mulla on noita mappeja tossa [mhm, mitä mappeja? Jotain opettajan materiaaleja vai]. Niin, omaa. [Omaa?] Omaa, omaa. Ja sit mulla on kaikkii pelejä tuolla kaapissa. (G68)

(Differenzierung nach oben ist leicht, weil ich alle mögliche selbst erstellten Spiele und Übungsabzüge habe. Und auch Differenzierung nach unten. Ich habe solche Mappen da. [Hmm, was für Mappen? Lehrermaterialien, oder?] Ja, eigene. [Eigene?] Eigene, Eigene. Und dann habe ich Spiele in dem Schrank dort.)

Lehrerin H

(Eriyttäminen) On olennaista ja tarpeellista. [Joo.] Mut se on... se on semmonen perusasia siinä opetuksessa, mut missä ei kuitenkaan ikinä oo tarpeeks hyvä, hehe. (H74)

((Differenzierung) ist wichtig und notwendig. [Ja.] Aber es ist... es ist so eine grundlegende Sache im Unterricht, aber man ist nie gut genug in Differenzierung, hehe.)

Einige Befragte meinten, dass für Differenzierung einerseits Kenntnisse, Können und Materialien, die durch Unterrichtserfahrung erworben werden, und andererseits die Fantasie des Lehrers eine bedeutende Rolle spielt. Es fällt schwer, neue Vorgehensweisen und Übungsalternativen zu entwerfen, wenn man das Gefühl hat, die eigene Kreativität reiche nicht. Fantasie erleichtert das Erstellen differenzierender Aufgaben.

Lehrerin B

Ja lähinnä sen mä koen ongelmaks, et mulla ei oo mielikuvitusta [hehe]. Tulee semmonen, et kyl mää kauheesti haluisin tätä sanastoa eriyttää tai ylipäättään harjotuttaa sanastoa, et sitten huomaa jämähtävänsä tähän vanhaan kaavaan. (B81)

(Ich finde, das Problem ist, dass ich keine Fantasie habe [hehe]. Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich sehr gern bestimmte Vokabeln differenzieren oder mit den Schülern überhaupt den Wortschatz üben möchte. Aber dann merke ich, dass ich immer bei bestimmten Mustern bleibe.)

6.2.1.2 Einstellungen der Lehrenden der Differenzierung gegenüber

Die befragten Lehrerinnen zeigten unterschiedliche Einstellungen der Differenzierung gegenüber. So gut wie alle der Befragten hielten die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen für wichtig, aber sie äußerten auch, dass zufriedenstellende Differenzierungsmaßnahmen in der Unterrichtspraxis eine Herausforderung sind. Obwohl viele der Lehrenden meinten, dass die Differenzierung im Unterricht nie ausreichen wird und dass man nie gut genug darin sein kann, wiesen einige der Befragten darauf hin, dass Lehrkräfte nur in einem bestimmten Umfang auf die Differenzierungsbedürfnisse der SchülerInnen eingehen müssten. Eine Befragte betonte auch, dass die Förderung der schwachen SchülerInnen gesetzlich verankert und dass die Differenzierung damit eine Pflicht der Lehrkraft ist.

Lehrerin A

Tuntuu ainakin, että (en eriyttäisi tarpeeksi), mutta toisaalta en tiedä... et mihinkä asti pitäis revetä. Kun loppujen lopuksi ei pysty kaikille tekee ryhmässä, kun se saattaa olla niin hajanaista A:sta Ö:hön se oppilasaines. Et sul on yks tehtävä helpompi versio, niin sit pitäis olla vieläkin helpompi versio ja sit siel vois olla vieläkin vaikeampi versio. (A79)

(Ich habe zumindest das Gefühl (, dass ich nicht genug differenziere), aber andererseits weiß ich nicht, wie weit ich mich strecken sollte. Denn letztendlich kann man nicht für jeden in der Gruppe differenzieren, weil die Schülerschaft so unterschiedlich ist. Wenn man eine vereinfachte Version von einer Aufgabe hat, sollte man eine noch leichtere Version haben und dann könnte man auch noch eine schwierigere Version haben.)

Lehrerin F

Opettajat sitten (huoh) mahdollisuuksiensa mukaan haluaisi vastata niihin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta realiteetit on juurikin valitettavasti ne, että eihän se nyt mitään kauheen räätälöityä voi se opetus sillä lailla olla. (F5)

(LehrerInnen möchten dann (*Seufzer*) im Rahmen ihrer Kapazitäten die individuellen Bedürfnisse der Lernenden befriedigen. Die Realität sieht aber leider so aus, dass der Unterricht nicht sehr individuell sein kann.)

Lehrerin E

Välillä pitää vaan antaa itselle anteeks, et näillä mennään, mitä on. Et välillä taas on enemmän. (E62)

(Manchmal muss man sich einfach selbst vergeben, weil man mit dem arbeitet, was man hat. Manchmal macht man dann mehr.)

Manche Lehrerinnen können das ständige Gefühl der Unvollkommenheit nur schwer akzeptieren. Dieses Gefühl verursachen besonders die unzureichende Berücksichtigung und Unterstützung der Lernenden, aufgrund von Zeitmangel. Bei jungen LehrerInnen kann auch die Erfahrung, keine angemessenen Differenzierungskenntnisse zu besitzen, schon vor der Begegnung mit SonderschülerInnen unangenehme Gefühle verursachen.

Lehrerin A

Mut kyl sitä sit monta kertaa miettii, et eihh, pitäiskö mun tehdä tohon harjoitus, et tuntuu ettei aika riitä. (A73)

(Aber man denkt oft darüber nach, ob man hier noch eine Übung machen soll. Ich habe das Gefühl, dass ich nicht genug Zeit habe.)

Lehrerin H

Saksan ryhmissä mulla on asperger-oppilaita jonkun verran. Et siinä mä oon joutunut sitten... kun mä tulin, niin mä olin kauhuissani, koska pedagogiset ei silleen anna hirveesti niinku työkaluja siihen, että miten niinku eriytät esim. vaikka asperger-oppilaalle. (H21)

(In meinen Deutschgruppen habe ich einige SchülerInnen mit Asperger-Diagnose. Als ich hier gekommen bin, war ich erschüttert, weil die pädagogischen Studien nicht so viele Werkzeuge bereithielten, mit denen man Unterricht zum Beispiel für Aspreger-SchülerInnen differenziert.)

Auch von erfahreneren Lehrerinnen gab es Kommentare darüber, dass sie Differenzierung zwar nicht erschütternd, aber in gewissem Maße unangenehm empfanden. In diesen Fällen hatten die Lehrerinnen versucht, ihren Unterricht ganzheitlich durch eine Umstellung der Arbeitskultur zu verändern, um so die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen im Unterricht besser berücksichtigen zu können. Im Rahmen dieser neuen Arbeitskultur wird den SchülerInnen mehr

Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übertragen. Im gleichen Maße, wie die Aktivität des Schülers zunimmt, nimmt die der Lehrenden ab. Dieser vermeintliche Verlust der Kontrolle über das Lernen der SchülerInnen bedeutet für viele Lehrerinnen das Verlassen ihrer Komfortzone.

Lehrerin B

Ja tuossa kun pohdin tätä aamulla, niin tää vaatii itseltä aivan hurjasti semmosta epämukavuusalueella olemista, semmoista sietämistä siitä, että tajuaa, että okei vaikka mä tässä nyt teille tarjoan nää mahdolliset konstit, niin siellä on aina joku, joka on vielä vähän ehkä epäkypsä tämmöseen itsenäiseen työskentelyyn. (B33)

(Und als ich heute Morgen über dieses Thema reflektiert habe, habe ich eingesehen, dass dies (Differenzierung) unheimlich viel Toleranz hinsichtlich der Unsicherheit fordert. Man muss verstehen, dass obwohl ich alle mögliche Mittel anbiete, gibt es immer jemanden, der noch ein bisschen zu unreif für eigenständiges Arbeiten ist.)

Eine andere Lehrerin erzählte, dass sie den SchülerInnen nur in begrenzten Maßen Möglichkeiten zu freierem Arbeiten anbietet. Auch ihr fiel es schwer, die SchülerInnen Freiarbeit in den Unterricht zu integrieren, weil sie das Gefühl hatte, dass sie den Lernfortschritt der SchülerInnen kontrollieren sollte.

Lehrerin H

Mä olin aina ajatellut, että jes, tää on tämmönen mullekin helpompi tunti, mut paskan marjat. Sehän on kauheen vaikeeta, et sehän on kauheen vaikeeta. Et mun pitää juosta, kun he tekee eri puolilla koulua. Pitää juosta tavallaan kattomassa, et hei miten teillä menee, missä vaiheessa te ootte. Ja joittenkin kanssa pitäis taas istuu koko ajan alas, ja niinku, et mitäs te nyt voisitte tehdä. [okei] Et tavallaan antaa niitä askeleita, että nyt tällä tunnilla te voisitte tehdä tän jutun ja ton jutun. Ja jotkut taas.... se on kyllä aika haastavaa. Vaikka mä ajattelin alussa, että jes, et tää on niinku lepoo, mut ei, hehe. (H64)

(Ich hatte immer gedacht, dass ja, dies hier eine leichtere Stunde für mich ist, aber quatsch. Das ist ja unheimlich schwierig. Ich muss rennen, wenn die Schüler überall in der Schule arbeiten. Ich muss rennen und checken, wie es euch geht, wie weit ihr gekommen seid. Und ich sollte neben manchen die ganze Zeit sitzen und sie anleiten, was sie zunächst machen könnten. So, dass ich ihnen quasi die Schritte, was sie in dieser Stunde alles machen könnten, vorgebe. Und manche dagegen... es ist ziemlich schwierig. Obwohl ich am Anfang dachte, dass dies (Freiarbeit) Erholung für mich wäre, aber nein, hehe.)

Insgesamt wurde Differenzierung von den Lehrerinnen jedoch nicht als schwierig empfunden. Stattdessen gab ein Teil der befragten Lehrerinnen sogar zu, dass gewisse Aspekte von Differenzierung ihnen sogar leicht fallen. Zum Beispiel das Vereinfachen von Aufgaben sowie Differenzierung des Unterrichts für motivierte und begabte SchülerInnen, die selbstständig arbeiten können, sind laut den Lehrerinnen relativ leicht umzusetzen.

Lehrerin H

Niin mulla on onneks aika paljon sellasia lahjakkaita, jotka kykenee ja tykkää itsenäisestä, niin se on helppoo eriyttämistä. (H18)

(Ich habe zum Glück ziemlich viele solcher begabten SchülerInnen, die zu selbstständiger Arbeit fähig sind und die diese auch mögen. Das ist mühelose Differenzierung.)

Die Lehrerinnen empfanden Differenzierung des Unterrichts als lohnend, weil sie bemerkt haben, dass einige SchülerInnen von der Differenzierung merklich profitieren können. In solchen Fällen sei es den Lehrerinnen gelungen, SchülerInnen Erfolgserlebnisse zu beschern oder sie zu motivieren. Positiv wurden auch die Situationen, in denen SchülerInnen Mut fassen und sich, infolge der Differenzierungsmaßnahmen der Lehrenden, selbst herausforderten, erfahren.

Lehrerin D

Silloin hän saa sen onnistumisen elämyksen. Siitähän siinä on paljolti kyse. Et sulla tulee semmonen, et jes, mä tiesin tän. Se on niin ihana palkkio, kun näkee, että toisella tulee semmonen, ihanaa, et mä tajusin tän, mä osasin tän. Se on semmonen, mikä kantaa tosi tosi monessa asiassa. (D31)

(Dann hat er bzw. sie ein Erfolgserlebnis. Darum geht es ja hauptsächlich. Er bzw. sie hat so einen „ja, ich hab es gewusst!“-Moment. Es ist so eine herrliche Belohnung, wenn man sieht, dass ein/e SchülerIn so ein Erlebnis hat, dass ja, wunderbar, ich habe das mitgekriegt, ich konnte es. Es ist so ein Gefühl, das einen in vielen, vielen Sachen trägt.)

Lehrerin B

Mutta tän oppilaan kanssa on ollut kyllä ihan huikeita semmoisia... että välillä oikein miettii, että paljonko meiltä lipuu käsistä lapsia, joista me kuvitellaan, että ne ei osaa, et ne ei osaa nyt jotain tai mitään, kun ei välttämättä ole ollut aikaa sitten tutustua siihen (lapseen). (B71)

(Aber mit diesem Schüler erlebte ich solch unglaubliche (Momente)... Manchmal frage ich mich, wie viele solche Kinder uns entgleiten. Wir denken, dass sie etwas nicht können oder dass sie nichts können, wenn wir einfach keine Zeit gehabt haben, das Kind wirklich kennenzulernen.)

6.2.1.3 Planmäßigkeit der Differenzierung

Aus den Antworten der Befragten ergibt sich die Schlussfolgerung, dass viele Lehrende in ihrem Unterricht ziemlich spontan Differenzierung einsetzen. Viele der interviewten Lehrerinnen erzählten, dass sie oft schon voraussehen können, welche Aufgaben und Materialien den Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Trotzdem bereiten sie sich auf mögliche Probleme nicht vor, indem sie differenzierende Materialien vorbereiten. Die Lehrerinnen übersehen den Differenzierungsbedarf jedoch nicht, sondern sie greifen oft auf Differenzierungsmaßnahmen, die sich leicht und schnell organisieren lassen,

zurück. Die Befragten erzählten, dass sie bei Bedarf u.a. die Ausführungsweisen der Übungen variieren, neue Übungen erfinden oder den SchülerInnen zusätzliche passende Aufgaben bzw. Materialien aus ihrem persönlichen Archiv geben. All diese Differenzierungsmethoden können im Unterricht spontan und ohne Vorbereitung durchgeführt werden.

Lehrerin A

Mä oon tehnyt jokaiseen kappaleeseen, mitä ne lukee, niin mä oon tehnyt semmosii A4 jakanut, jossa on 16 sanaa siitä kappaleesta, tai fraaseja. Ne on pinossa, jokainen pari saa nostaa sieltä vuorotellen sanan, ja kysellä toisiltaan niitä sanoja. On suomeks ja saksaks siinä lapussa. Jos ne on heikompia tai tuntuu, ettei mene, niin sovitaan, että ne alottaakin sen niin päin, että ne lukee saksaks ne ja toinen kertoo suomeks sen. Jos sitä sanaa ei toinen tiedä, niin se näytetään sille toiselle ja se toinen kahteen kertaan lukee ääneen sen, mitä siinä lukee siinä lapussa. Ja sit ne pistää sen alimmaiseksi. (A23)

(Ich habe zu jedem Kapitel solche A4-Blätter vorbereitet und diese den Schülern ausgeteilt. Auf jedem Blatt gibt es 16 Wörter oder Phrasen aus dem Kapitel. Die Blätter liegen auf einem Stapel. Die SchülerInnen ziehen abwechselnd ein Wort und fragen ihren Partner/ihre Partnerin, wie das Wort auf Deutsch oder Finnisch heißt. Wenn die Schüler schwächer sind, oder wenn ich das Gefühl habe, dass es nicht anders geht, einigen wir uns darauf, dass sie die Wörter vom Deutschen ins Finnische übersetzen. Wenn die/der andere das Wort nicht weiß, wird ihr/ihm das Wort gezeigt und sie/er muss es zwei Mal laut lesen. Und dann wird das Wort unter den Stapel gelegt.)

Manchmal bemerken die Lehrenden Differenzierungsbedürfnisse erst im Unterricht. Auch in diesen Fällen greifen die Lehrerinnen spontan auf Differenzierungsmaßnahmen zurück. Die Lehrenden erzählten, dass sie manchmal spontan im Unterricht Ideen für passende Differenzierungsmaßnahmen bekommen, die sie dann umgehend in der Klasse umsetzen. Lehrerinnen können ihren Stundenverlaufsplan auch radikal verändern, wenn sie merken, dass die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Beispiel leichtere Übungen benötigen. Die befragten Lehrerinnen erzählten auch, dass sie ihre Pläne auch dann verändern können, wenn sie bei manchen SchülerInnen besonderes Interesse an einem Thema bemerken. Dann können sie diesen SchülerInnen beispielsweise ein Grammatikthema auch außerhalb des Kursprogramms erklären, während sich die Klassenkameraden wie geplant mit den eigentlichen Aufgaben beschäftigen.

Lehrerin B

Eriyttäminenhän tapahtuu usein myös tässä hetkessä. [...] Toki tehään paljon ennakkoon, mut sit saattaa olla niin kuin semmoinen ahaa-elämys, että nyt ei, ja nyt alusta, ja nyt tee sitä ja tätä. (B28)

(Differenzierung geschieht oft genau in diesem Moment. Natürlich macht man viel im Voraus, aber man hat manchmal auch solche Aha-Erlebnisse, so das jetzt nicht, fang dies von vorn an, und jetzt mach dies und das.)

Lehrerin C

Me tehtiin joskus niin, että osa teki tätä ja osa tätä. Adjektiivin taivutusta, kun he juuri sillä kertaa halusivat tietää, miten se menee. Toiset teki esim. sähköisiä tehtäviä tai jotain muuta tehtävää preesenstaivutuksesta sillä hetkellä kun mä istuin niiden toisten vieressä selittämässä, kun mä en halunnut pilata sitä innostumista esittämällä sitä koko ryhmälle. Vitosen, kutosen oppilaiden ei tarvitse osata adjektiivien vahvoja päätteitä todellakaan. (C72)

(Wir haben manchmal so gemacht, dass ein Teil dies und ein Teil das gemacht hat. Die Deklination von Adjektiven, als sie eben genau in diesem Moment wissen wollten, wie es geht. Die anderen haben zum Beispiel elektronische oder irgendwelche anderen Übungen gemacht, während ich neben den anderen saß und die Adjektivdeklination erklärte. Ich wollte ihnen ja nicht ihre Begeisterung verleiden, indem ich die Deklination der ganzen Gruppe präsentiere. Schwächere Schüler brauchen die starken Endungen von Adjektiven gar nicht zu beherrschen.)

Die Befragten gingen auch geplant vor, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Als eine Art der Differenzierung wurde das Planen des Unterrichts genannt, wobei die Bedürfnisse gewisser SchülerInnen beachtet wurden. In diesem Fall würde die Differenzierungsmaßnahme die gesamte Klasse betreffen. Eine andere Art, wie sich die Lehrerinnen auf Differenzierung vorbereiten, ist das Vorbereiten von zusätzlichen Aufgaben und Materialien für SchülerInnen, die die gegebenen Aufgaben wahrscheinlich schneller erledigen als die anderen.

Lehrerin B

Siellä joutuu joskus miettimään välillä sitten sitä, että miten sen tuntinsa rakentaa niin, että ne vilkkaatkin jaksaa sen viis minuuttia aina kuunnella ja sitten tehdä taas jotain muuta. [mm] Suunnittelu on sen kaiken a ja o. (B73)

(Manchmal muss ich mir dann überlegen, wie ich den Unterrichtsverlauf organisiere, damit auch die lebhaften SchülerInnen schaffen, fünf Minuten zuzuhören, und dann machen wir wieder was anderes. (mm) Die Planung ist das A und O.)

Die meisten Lehrerinnen erzählten, dass sie auch beim Erstellen der Prüfungen gezielt darauf achten, die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen zu berücksichtigen. Die Lehrerinnen beschrieben mehrere Beispiele, wie sie in ihrem Alltag Differenzierung in Prüfungen umsetzen. Oft ist es nötig, bei der Prüfungsorganisation flexibel zu bleiben, was beispielsweise bedeuten kann, dass schwache SchülerInnen und LegasthenikerInnen eine schriftliche Prüfung auch mündlich ablegen können. SchülerInnen mit Konzentrationsproblemen dagegen bekommen die Möglichkeit, die Prüfung in einem kleineren, ruhigen Raum und zusammen mit einem Sonderlehrer oder Schulgehilfe zu schreiben. In Prüfungssituationen können die Lehrerinnen zudem darauf achten, dass bestimmte SchülerInnen etwa in Hörverstehensaufgaben ausreichend Zeit haben, um die Fragen durchzulesen und auf die Fragen zu antworten.

In den Interviews wurde auch erwähnt, dass nicht nur die schwächeren, sondern auch die begabten SchülerInnen in Prüfungen berücksichtigt werden. Eine Lehrerin erzählte, dass sie spezielle Prüfungen für besonders begabten SchülerInnen erstelle, weil diesen „normale“ Prüfungen zu leicht seien. Von diesen SchülerInnen wird auch sonst ein bisschen mehr erfordert als von den anderen SchülerInnen.

Lehrerin D

Mä pidän esim sanatestejä silleen, että me luetaan 10-15 sanaa kerralla. Ja ne kysytään jokaisen tunnin alussa kirjallisesti. Ja tässä esim. ne oppilaat, jotka on nopeita, voivat kirjoittaa niistä sanoista lauseita. Ne, jotka on hitaita, tekee kaikessa rauhassa loppuun sen testinsä. Ja joillekin mä pidän myös suullisesti, et jos se on se kirjoittaminen vaikeeta, jotain lukijuttuja, niin mä kysyn ne sanat suullisesti. Se on ihan yhtä hyvä. (D14)

(Ich gestalte Vokabeltests so, dass 10-15 Wörter auf einmal gelernt werden. Und die Wörter werden jeweils am Anfang der Stunde schriftlich abgefragt. Die SchülerInnen, die zum Beispiel besonders schnell sind, können Sätze zu den Wörtern schreiben. Und diejenigen, die langsamer sind, können in aller Ruhe ihren Test fertig schreiben. Und mit manchen SchülerInnen halte ich den Test mündlich, wenn ihnen die Rechtschreibung wegen ihrer Legasthenie schwerfällt. Das ist genauso gut wie ein schriftlicher Test.)

Lehrerin A

Mut kyl mä sitten tietysti joissain ryhmissä kun tietää jonkun, niin yrittää silleen... kyl mä ainakin aina venytän noi tauot. [...] Et ku mä tiedän, kenellä meinaa olla eniten vaikeuksia tässä, niin sit mä katon ne tauot silleen, että vaikka se oppilas ei näyttäis kirjottavan sillä hetkellä, niin ennen kuin mä meen seuraavaan kohtaan, niin sit kun se kumminkin miettii vielä, et mä yritän antaa sille sitten pitempää aikaa siinä, jos sillä on aina mennyt tässä huonosti. (A60)

(Aber in manchen Gruppen, wenn ich weiß, dass jemand... Dann versuche ich... zumindest die Pausen dehne ich aus. Weil ich weiß, wer die meisten Probleme dabei hat, mache ich die Pausen so. Obwohl es so aussieht, als schreibe dieser Schüler nicht mehr, versuche ich ihm mehr Zeit geben, bevor wir zu der nächsten Frage weitergehen, falls diese Aufgabentype bei ihm immer schlecht gelaufen ist.)

Eine Lehrerin hatte den starken Wunsch, proaktivere Differenzierungsweisen in ihrem Unterricht einzusetzen. Zum Zeitpunkt des Interviews experimentierte die Lehrerin mit Differenzierung, indem die SchülerInnen eine bestimmende Rolle im Unterrichtsverlauf haben. Im Rahmen dieses Differenzierungsexperiment bereite die Lehrerin Lernmaterialien zum gleichen Thema vor, die sich jedoch in ihrer Schwierigkeit unterschieden. SchülerInnen können dann selbst entscheiden, ob sie mehr oder weniger anspruchsvolle Übungen wählen. Diese Differenzierungsmethode, die dem Lernpfadmodell (s. Kapitel 3.2.3) ähnelt, wird noch näher in Unterkapitel 6.2.3.3 (Akteure der Differenzierung) präsentiert.

6.2.1.4 Erkennen der Schülerbedürfnisse

Die Antworten der befragten Lehrerinnen belegen, wie auch im Theorieteil dieser Arbeit angeführt wird, dass eine gute Schülerkenntnis der Ausgangspunkt für Differenzierung sein sollte. Unter Schülerkenntnis verstehen die Lehrerinnen das Erkennen der Schülerbedürfnisse, damit sie deren Lernprozess auf die bestmögliche Weise fördern können.

Lehrerin B

Sehän (eriyttäminen) lähtee oikeastaan siitä, että kuinka hyvin sen oppilaan tuntee. [...] Mä pohdin sitä oppilasta ja mietin, että mikä mättää tai mikä ei mätä, mutta mistä ois hyötyä hänelle ja mitä toimia yksittäisen oppilaan eteen voi tehdä esimerkiksi. (B3)

(Ausgangspunkt für Differenzierung ist eigentlich die Schülerkenntnis. [...] Ich denke über die/en Schüler nach. Ich überlege, was gut geht und was nicht so gut geht, was ihm nutzen könnte und beispielsweise welche Lernhandlungen zu einzelnen Schülern passen.)

Das Erkennen der Schülerbedürfnisse ist meist ein zeitintensiver Prozess. Die befragten Lehrerinnen erzählten, dass es bis zu einem halben Jahr dauern kann, bevor den Lehrerinnen die Bedürfnisse der SchülerInnen einigermaßen bewusst sind. Neue LehrerInnen haben es besonders schwierig, da sie plötzlich Dutzende neuer Schüler möglichst schnell kennenlernen müssen. FachlehrerInnen haben viele unterschiedliche Gruppen, was die Aufgabe noch erschwert. Die Befragten brachten auch hervor, dass Schönfärberei seitens der Schüler das Erkennen der Schülerbedürfnisse in neuen Gruppen verlangsamt, weil die SchülerInnen der neuen Lehrkraft und der Gruppe nur ihre beste Seite zeigen. Die Kenntnis der SchülerInnen verbessert sich jedoch im Laufe der Zeit, wenn die/der Lehrende mehr Erfahrungen mit den SchülerInnen sammelt.

Lehrerin E

Tää tulee taas siihen, että on ensimmäistä vuotta tässä hommassa, niin musta tuntuu, että nyt joulun jälkeen alkaa tuntea oppilaat oikeesti. Et kyl siihen menee aikaa. Ensimmäiseks oppii nimet ja sit sen niitten tyylin ja kellä on minkäkinlaista tarvetta. Ja mikä sujuu keneltä ja mikä on kellekin hankalaa, niin kyllä siihen menee aikaa. Mut en mä tiedä edelleenkaan kaikkea, mutta [...] kenelle tarjoan tukaria, niin ne on tiedossa tässä vaiheessa. Mut kyllä siihen menee tosissaan aikaa... ja eri ryhmien kanssa! (E33)

(Dies führt wieder zu der Tatsache zurück, dass das mein erstes Jahr in diesem Beruf ist, denn ich habe das Gefühl, dass ich erst jetzt nach Weihnachten die SchülerInnen mehr oder weniger kenne. Man braucht also Zeit. Zuerst lernt man die Namen, dann lernt ihr Wesen und die jeweiligen Bedürfnisse kennen. Und welche Sachen für wen leicht und schwierig sind. Das braucht Zeit. Aber ich weiß noch immer nicht alles, aber [...] wem ich Nachhilfe anbiete, weiß ich schon. Aber es braucht also Zeit... und mit verschiedenen Gruppen!)

Ja sit siinä on ehkä aina joku kuherruskuukausivaihe uuden opettajan kanssa jonkun aikaa, et tuntuu, että hommat sujuu paremmin ja sitten tulee semmonen todellisuus, kun pitäis oikeesti opiskella. (E35)

(Und man hat ja vielleicht immer am Anfang mit einem neuen Lehrer eine Art Flitterwochen. Man hat das Gefühl, alles läuft besser. Und dann holt einen die Wirklichkeit ein, wenn man wirklich lernen muss.)

LehrerInnen müssen selten bei Null anfangen, wenn sie die SchülerInnen kennenlernen. Die befragten Lehrerinnen erzählten, dass sie von vorheriger Lehrkraft oft vorab Informationen über die neuen SchülerInnen erhalten, sodass sie bereits die Deutschnote sowie möglicherweise besondere Bedürfnisse ihrer zukünftigen SchülerInnen kennen, noch bevor sie diese das erste Mal getroffen haben. Die Lehrerinnen erzählten auch, dass sie manchmal von anderen LehrerInnen oder von den Eltern über Veränderungen der Lebenssituation, die das Lernen oder das Verhalten der SchülerInnen beeinflussen können, informiert werden. Die Lebenssituation der SchülerInnen zu kennen, hilft den Lehrerinnen bei einem verständnisvolleren Umgang mit diesen.

Lehrerin H

***Haastattelija:** Mistä sä tiedät näitten oppilaitten tarpeet? **Opettaja H:** No, ne tulee sitten pikkuhiljaa. Totta kai mulla on sellaset perustiedot. Mulla oli niinku, esimerkiksi ku mä alotin täällä työskentelyn, niin totta kai mulla oli pieni perehdytys siihen. Et edellinen opettaja kerto mulle, et jos on vaik jotain lukihäiriö tai tarkkaavaisuuden pulmi, niin mä osaan sitten ehkä suhtautuu siihen erilailla. (H32)*

(**Interviewerin:** Woher kennst du die Bedürfnisse der Schüler? **Lehrerin H:** Na, das kommt mit der Zeit. Natürlich habe ich gewisse Grundkenntnisse. Zum Beispiel, als ich in dieser Schule angefangen habe, bekam ich Informationen zur Orientierung. Der/Die vorherige LehrerIn erzählte mir, wenn jemand zum Beispiel Legasthenie oder Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit gehabt hat, so dass ich diesen SchülerInnen dann vielleicht auf andere Art und Weise gegenüber treten kann.)

Obwohl die befragten Lehrerinnen die SchülerInnen mithilfe von Informationen, die sie von Eltern und Kollegen erhalten, besser einschätzen können, vermittelt ihnen der Unterricht selbst das beste Bild über die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse. In den Interviews wurden viele unterschiedliche Methoden der Lehrerinnen erwähnt, die dabei helfen, die Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen zu erkunden. Zu Beginn des Kennenlernenprozesses können LehrerInnen Fragen, ähnlich denen in einem Freundebuch, stellen oder Steckbriefe ausfüllen lassen, um beispielsweise etwas über die Interessen und Lernpräferenzen der SchülerInnen zu erfahren. Die Lehrerinnen erzählten auch, dass sie die SchülerInnen bei Klassenarbeit beobachten und dadurch ziemlich schnell ihre Interessen sowie Schwächen, Stärken und ihren Förderungsbedarf erkennen können. Im Verlauf der Kurse zeigen spätestens die ersten schriftlichen Produktionen den Förderbedarf einzelner SchülerInnen auf.

Lehrerin E

Sillon ihan ekoilla tunneilla me tehtiin jotain semmosia pelinomaisia sanojen muisteluja ja sellaisia kilpailunomaisia. [...] Siitä jo huomaa sitä sanavarastoa. Kyllä hyvin nopeasti, kun seuraa, et millä tavalla oppilaat tekee, huomaa sen kirjoittamisen myöskin, et missä kohassa kelläkin on hankaluuksia. Tai miten luontevasti se menee. (E36)

(In den ersten Lektionen haben wir auf spiel- und wettbewerbähnliche Weise Vokabelkenntnisse aufgefrischt. [...] Bei solchen Übungen merkt man schon, wie breit der Wortschatz der SchülerInnen ist. Ziemlich schnell merkt man auch, welche Schwierigkeiten jeder hat oder wie zwanglos jeder arbeiten kann.)

Lehrerin B

Mulla on yleensä kun aloitetaan siis missä tahansa aineessa, siis mun oppilaat tekee jotain semmoisia erilaisia kyselyitä siinä alussa. Ihan ystäväkirjameiningillä semmoisia jatka lauseita "minä pidän" ja "en pidä" ja "minusta tuntuu" ja "koulussa mieluiten" ja tämmönen niin kuin. (B41)

(Wenn ich mit einer neuen Gruppe anfang, befrage ich meine SchülerInnen am Anfang. Das ist wie Einträge in ein Freundebuch, in dem Sätze wie „Ich mag, wenn“, „ich mag nicht, wenn“, „Ich fühle mich...“ und „Das liebe ich in der Schule“ fortgesetzt oder beantwortet werden.)

Lehrerin C

Haastattelija: Mitä kaikkea otat huomioon oppilaissa, kun eriytät? [...] Ja mistä sä huomaat sen eriyttämisen tarpeen? **Opettaja C:** Tasot huomaan tietty kirjallisista näytöistä. Persoona tai jotkut muut elämänhallinnan ongelmat näkyy siinä luokkatilanteessa silleen, että jos joku vaikka muuttuu hetkessä tai joku on jatkuvasti syrjäänvetäytyvä tai vastaavaa. [...] Tietysti osa on sillai, että saa vanhemmilta tietoa jostain elämäntilanteen muutoksesta tai muilta opettajilt. Se on sitä tuntosarvet herkillä olemista. (C19)

(Interviewerin: Was alles nimmst du bei den SchülerInnen wahr, wenn du differenzierst? [...] Und woran merkst du, dass Differenzierungsbedarf besteht?

Lehrerin C: Die Leistungsniveaus kenne ich von den schriftlichen Arbeiten her. Die Persönlichkeit oder irgendwelche Probleme, die sich durch die Bewältigung einer bestimmten Lebenssituation ergeben, bemerkt man in der Klasse, wenn jemand zum Beispiel plötzlich anders wird oder wenn jemand ständig weltabgewandt oder ähnliches ist. Natürlich erfährt man von Veränderungen in bestimmten Lebenslagen und ähnliches von den Eltern oder von anderen LehrerInnen. Man hat die Fühler aufgestreckt.)

LehrerInnen machen sich mit den SchülerInnen und deren Bedürfnissen auch durch Gespräche vertraut. Die Lehrerinnen erzählten, dass sie mit den SchülerInnen im Unterricht über alles Mögliche plaudern, wenn sie durch die Klasse gehen, während die SchülerInnen arbeiten. Viele Lehrende erzählten, dass sie auch vertrauliche Evaluationsgespräche mit den SchülerInnen führen, in denen sie oft versuchen, Ziele

und möglichen Förderbedarf dieser SchülerInnen einzuschätzen. In Gesprächen geben die SchülerInnen auch manchmal darüber Auskunft, was sie im Unterricht gut gefunden haben und was ihnen nicht so gut gefallen hat. Mithilfe solcher Gespräche können LehrerInnen ihre SchülerInnen im Unterricht besser fördern.

Lehrerin C

Kyllä me joskus pidetään opetuksen ohessakin tämmösiä keskusteluja, et mites tämä ja näin, mutta keskusteluja pidetään myös ihan säännöllisesti, vaikka kaks kertaa syksyssä. Tänään esimerkiksi osa luokasta on tässä ja tekee jotain muuta ja aina yhden kanssa mennään syksyä läpi ja arvioidaan itteemme ja sellasta. Et mikä on tuntunut hyvältä ja mikä ei oo tuntunut hyvältä, et kyl ne murrosikäset aika hyvin siinä osaa itseensä analysoida. [...] Se on hyvin lyhyt se keskustelu, jollain se on kaks minuuttia, jollain se on viis minuuttia. Arvioidaan lähinnä syksyä ja sitten kokeet katsotaan ja jutellaan siitä tuntityöskentelystä. He saavat arvioida myös opetusta. Tuen tarpeesta puhutaan ja keväälle asetetaan tavoitteita. (C41)

(Wir haben diese Gespräche manchmal auch im Unterricht, aber Gespräche werden auch ziemlich regelmäßig geführt, zum Beispiel zwei Mal im Herbst. Heute zum Beispiel hat ein Teil der Klasse hier gesessen und gearbeitet, während ich immer mit einer/m SchülerIn über den Herbst gesprochen habe. Die SchülerInnen schätzen sich ein, erzählen was sich gut und was sich nicht so gut angefühlt hat. Die Teenager können das ziemlich gut sich einschätzen. Die Gespräche sind sehr kurz, eine/r braucht zwei, ein/e andere/r fünf Minuten. Wir schätzen den Herbst ein, schauen die Prüfungen an und sprechen über die Mitarbeit. Sie können auch den Unterricht bewerten. Wir sprechen über Förderbedarf und setzen Ziele für den Frühling.)

Den Lehrenden fällt es nicht immer leicht, die Bedürfnisse der SchülerInnen zu erkennen. Gerade bei stillen und zurückgezogenen SchülerInnen erschien dies den befragten LehrerInnen besonders schwer: Introvertierte SchülerInnen bleiben in Gruppen im Hintergrund, während die lauterer SchülerInnen leicht die Aufmerksamkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin auf sich ziehen. Deshalb muss sich die Lehrkraft selbst daran erinnern, die Aufmerksamkeit besonders auf die leisen SchülerInnen zu richten. LehrerInnen haben oft Schwierigkeiten, mit den zurückgezogenen SchülerInnen Kontakt aufzunehmen, wodurch auch das Erkennen des Förderbedarfs einer Schülerin/eines Schülers erschwert wird, besonders wenn sich die Persönlichkeit der Lehrerin/des Lehrers merklich von der des Schülers unterscheidet.

Lehrerin H

Viime syksynä mä tein itelleni tällasii paperilappui tuntisuunnitelmavihkoon, että huomioi huomaamaton oppilas. Kun mä huomasin vaikka kahen kuukauden jälkeen, että hitsi mä en ikinä muista ton nimee. [...] Niin sit mä aina muistutan itelleni, et huomioi sellaset oppilaat, joita et oo huomannu aikasemmin tai jotka jotenkin jää sinne taka-alalle. [...] Niin sit et yrittää ite aktiivisesti silleen, että okei, tota tyyppi mä en oo ees huomannu, et kuka sä oot. Niin sitten aina niinku, et mites sulla menee, onks sul kysyttävää ja näin. (H49)

(Letzten Herbst habe ich mir so Notizzettel in meinem Unterrichtsplansheft geschrieben, die mich daran erinnerten, die unauffällige SchülerInnen wahrzunehmen, weil ich nach zwei Monaten bemerkt habe, dass ich mich nie an den Namen eines Schülers erinnern kann. [...] Dann erinnere ich immer mich selbst daran, die SchülerInnen wahrzunehmen, die mir vorher nicht aufgefallen sind oder die irgendwie im Hintergrund bleiben. Ich versuche solche SchülerInnen gezielt zu fragen, wie es ihnen geht und ob sie Fragen haben und so.)

Je mehr Zeit die/der Lehrende mit der Klasse verbringt, desto besser lernt sie/er die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse zu kennen. Darauf wiesen viele der befragten LehrerInnen hin, die die Möglichkeit gehabt hatten, die gleichen SchülerInnen in mehreren Sprachen oder mehrere Jahre nacheinander zu unterrichten. Eine Lehrerin erzählte, sie habe manche Klassen schon in den unteren Klassen der Gesamtschule unterrichtet, deswegen kenne sie die SchülerInnen sowie deren Bedürfnisse und Interessen schon ziemlich gut. Dadurch könne sie die nötigen Förder- und Individualisierungsmaßnahmen bereits voraussehen kann.

Lehrerin A

Mut sillon, jos on niinku tota, kaksi kieltä luokalle, niin se on helpompi. Sen osaa heti kattoo [...]. Viime vuonna mä opetin ruotsia ja englantia mun valvontaluokalle. [...] Mut sit kun huomaa, et taidot ei riitä, niin tiesi heti, että kun enkun jakso alkaa, niin näille heitetään käännökset teksteistä heti, että. [...] tiesi heti, että noi tarvii sen. (A14)

(Aber dann, wenn ich zwei Sprachen in einer Klasse unterrichte, ist es leichter. Da weiß man bescheid [...]. Letztes Jahr habe ich Schwedisch und Englisch an der Klasse unterrichtet, die ich leite. [...] Wenn ich bemerkte, dass die Kenntnisse nicht ausreichen, wusste ich diesen SchülerInnen sofort Übersetzungen von den Texten zu geben, sobald die Englischperiode anfängt. [...] Ich wusste, welche SchülerInnen das brauchten.)

6.2.1.5 Die Differenzierung unterstützende und erschwerende Faktoren

Aus den Lehrerinterviews ergab sich, dass die befragten Lehrerinnen im Unterricht nicht so stark differenzieren können, wie sie gern möchten. Als Hauptgrund nannte Lehrerin F allumfassend die Realität in der Praxis. Laut den Lehrerinnen fehlen sowohl die Zeit als auch andere Ressourcen, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen ausreichend Rücksicht nehmen zu können.

Lehrerin F

Opettajat sitten (huoh) mahdollisuksiensa mukaan haluaisi vastata niihin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta realiteetit on juurikin valitettavasti ne, että eihän se nyt mitään kauheen räätälöityä voi se opetus sillä lailla olla. (F5)

(Die Lehrenden möchten nach Möglichkeiten die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen befriedigen, aber in der Realität sieht es leider so aus, dass der Unterricht nicht ausreichend angepasst sein kann.)

Lehrerin D

Mut sit taas käytännössä se on se arki ja aika ja resurssi, jotka sen sanelee. (D49)

(Aber es sind ja praktisch der Alltag, die Zeit und die Ressourcen, die den Umfang der Differenzierung bestimmen.)

Viele Faktoren erschweren die Differenzierung. Die meisten Lehrerinnen erzählten, dass oft die Lernmaterialien die Differenzierung im Deutschunterricht erschweren. Die Befragten kritisierten, dass die im Unterricht verwendeten Lehrbuchreihen nicht genügend Materialien, die sich zur Differenzierung eignen, enthalten. Die Lehrerinnen sehnten sich besonders nach Lehrwerken, die Übungen und Texte in verschiedenen markierten Schwierigkeitsstufen anbieten, wie sie bereits in Englisch- und Schwedischlehrwerken üblich sind. Diese Ansicht teilten jedoch nicht alle der befragten Lehrenden. Einige waren auch der Meinung, die Lehrwerke verhindern Differenzierung nicht und es sei ausreichend passendes Material enthalten.

Lehrerin A

*Et meil oli enkus aika hyvä, et meil oli kolmen tasosia tekstejä. Et jotenkin tuntuu, että jos siinä materiaalissa olis lähdössä jo valtavasti ylimäärästä tekstiä... mutta tietysti se on kustannuskysymys, että ne ei paina niitä sivuja lisää sinne. [...] **Haastattelija:** Et saksan kirjoista ei sit löydy tämmösiä? **Opettaja A:** Ei hirveesti [...]. Et aihepiirisanastoja löytyy, mutta tekstejä ei oo silleen. [...] Ja ei täällä kauheasti oo per kappale tehtäviä. Eikä näitä mitenkään oo ees merkattu sillä tavoin, että voisi aatella. [...] Ja jos niitä tekstejä ois enemmän, niin sehän suorastaan usuttais siihen, että eriytetään. Ja monihan varmaan parempikin heti katsois, että hei, täällä on tämmönen, saanks mä lukee tän ja saanks mä tehdä. (A74)*

(Unsere Englischlehrwerke waren ziemlich gut, weil es darin Texte in drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen gab. Ich habe das Gefühl, wenn es viele zusätzliche Texte in Materialien gäbe... Aber natürlich ist es eine Kostenfrage, dass sie nicht mehr Seiten in Büchern abdrucken. [...] **Interviewerin:** In Deutschlehrwerken gibt es so was nicht? **Lehrerin A:** Nicht so oft. [...] Es gibt Vokabular zu bestimmten Themen, aber nicht wirklich Texte. [...] Und es gibt nicht so viele Aufgaben zu den Texten. Und sie sind nicht mal so markiert, dass man sich welche ausdenken könnte. [...] Und wenn es mehr Texte gäbe, würde man folglich differenzieren. Und viele begabte SchülerInnen würden sich die Texte wahrscheinlich angucken und mich fragen, ob sie sie diese lesen und die Aufgaben machen dürfen.)

Lehrerin H

Mut siihen auttaa hyvin ainakin saksassa, ku meillä on toi Kompass Deutsch, vaikka se on suht vanha, niin siellä on kuitenkin hyvin annettu... paljon tehtäviä, et se helpottaa mun työtä, koska mulla ei oo tosiaan sitä matskuu itellään niinku, mistä ammentaa niin paljon [joo], et kiva et on tavallaan perustehtäviä ja sit sellasia ekstroja, missä on vähän vaikeempii juttui valmiina. (H69)

(Aber es hilft viel, wenn wir dieses Kompass Deutsch–Lehrwerk haben. Obwohl es ziemlich alt ist, gibt es darin viele Aufgaben, was meine Arbeit erleichtert, weil ich selbst nicht so viel Material habe, aus dem ich schöpfen könnte. Es ist schön, dass man sozusagen grundlegende Aufgaben und dann Extramaterialien hat, die ein bisschen schwieriger sind.)

Viele der befragten Lehrerinnen wünschten sich, dass die Lehrwerke eine größere Auswahl leichter Aufgaben beinhalten. Alte Lehrwerke, die schon lange verwendet werden, wurden für heutige SchülerInnen als zu schwierig empfunden. Die alten Lehrwerke wurden zudem auch für ihre Zurückgebliebenheit kritisiert, weil es zu diesen keine digitalen Materialien gibt. Digitale Materialien werden als wichtig gefunden, weil sie die SchülerInnen oft dazu motivieren, zusätzliche Aufgabe zu machen.

Lehrerin H

Mut kirja olettaa aina tietty tasoo, [mm] mutta ne oppilaat ei välttämättä itse oo sillä tasolla, koska he on vähän tippunut sitten jossain kohti. Niin, tossakin tulee just sitä eriyttämisen tarvetta. Et jotkuhan on tosi hyvin kärryillä, on tosi vahvoja, mut sit täytyy ottaa myös semmosii ihan perusjuttui, kun siirtyy yläasteelle. (H12)

(Das Lehrwerk setzt ein gewisses Niveau voraus, [mm] aber die SchülerInnen sind nicht unbedingt auf diesem Niveau, weil sie mal ins Hintertreffen geraten sind. An diesem Punkt gibt es Bedarf an Differenzierung. Manche sind ja im Bilde, sind sehr stark, aber dann muss ich mit einigen hier in den oberen Klassen der Gesamtschule so elementare Sachen wiederholen.)

Lehrerin B

Saksassa yks ongelma on se, että esimerkiksi tähän oppikirjasarjaan ei ole sitä sähköistä materiaalia, joka on ihan kamala asia nykyään tänäpäivänä. (B35)

(Ein Problem im Deutschen ist, dass es zum Beispiel kein digitales Material zu dieser Lehrwerkreihe gibt, was heutzutage eine furchtbare Sache ist.)

Besonders die weniger erfahrenen Lehrerinnen hielten den beschriebenen Mangel an Übungen in den Lehrwerken für einen Differenzierung erschwerenden Faktor, weil sie noch keine eigene Materialsammlung in der Hinterhand haben, aus der sie passendes Übungsmaterial für bestimmte SchülerInnen herausnehmen könnten. Das Vorhandensein einer eigenen Materialsammlung gibt andererseits jedoch ebenfalls keine Garantie dafür, dass die/der Lehrende Differenzierung im Unterricht leicht umsetzen kann. Einige der befragten Lehrerinnen erwähnten, dass sie während des Unterrichts keinen praktischen Zugang zu diesen Materialien haben. Die Materialien werden in einem Lagerraum verwahrt, weil die Lehrkraft keinen festen Unterrichtsraum hat, indem sie alle Zusatzmaterialien bereithalten kann. Der spontane Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen wird bedeutend schwieriger, wenn die/der Lehrende bestimmte Materialien nicht einfach eben aus dem Schrank herausholen kann. Stattdessen müsste sie/er das Material aus einem Raum auf der anderen Seite des Gebäudes holen.

Lehrerin H

Niin, se on tosi haastavaa, kun sitten oppimateriaalit... varsinkin mulla, kun on uusi opettaja, niin mulla ei oo semmosta hirveetä oppimatskupankkia tuolla jostain, mistä aina ammentaa. (H11)

(Es ist sehr herausfordernd, wenn die Lehrmaterialien... Besonders bei mir, wenn ich als neue Lehrerin keine umfassende Sammlung mit Lehrmaterialien habe, aus der ich immer schöpfen kann.)

Lehrerin B

Mun työssäni se esimerkiksi vaikeuttaa, että mulla ei ole omaa luokkaa. Eli mä juoksen luokasta toiseen, joka tarkoittaa sitä, että ahaa, mulla olis tähän muuten nyt hyvä matsku sulle. [...] Niin sit sulla onkin materiaalit tuolla jossain toisella puolella koulua. (B27)

(Für mich ist es schwieriger zu differenzieren, weil ich keinen eigenen Unterrichtsraum habe. Ich muss von einer Klasse in die nächste laufen, was bedeutet, dass ich zu diesem Thema passendes Material für dich hätte, aber die Materialien sind irgendwo auf der anderen Seite der Schule.)

Weitere Faktoren, die sich erschwerend auf die Differenzierung auswirken können, sind Zeit und das Wohlbefinden der Lehrerin/des Lehrers. Wenn es nicht ausreichend passendes Material in Lehrwerken gibt und der/dem Lehrenden zudem nicht ausreichend eigene Materialien zur Verfügung stehen, benötigt die Lehrkraft zumindest Zeit, um entweder eigenes Material auszuarbeiten oder passendes Material herauszusuchen. Der Großteil der Befragten meinte, dass die Zeit für das Erstellen oder Recherchieren passenden Materials nicht ausreiche. Die Lehrerinnen hätten laut eigenen Angaben wegen des Zeitmangels oft das Gefühl, ihre Arbeit ständig schlecht zu machen, denn sonst würden sie diese bald gar nicht mehr schaffen.

Lehrerin B

Se on varmaan sitten se suurin (haaste), kun miettii omaa elämäntilannetta ja omaa työtilannetta, että mä ainakin henkilökohtaisesti koen tekeväni ihan koko ajan vähän huonosti. (B65)

(Die größte Herausforderung ist wahrscheinlich, - wenn ich an meine eigene Lebens- und Arbeitssituation denke - dass zumindest ich persönlich das Gefühl habe, dass ich die ganze Zeit ein bisschen schlecht arbeite.)

Auch organisatorische Faktoren können die Differenzierung erschweren, weil sie Rahmenbedingungen darstellen und die Arbeit als LehrerIn beeinflussen, z. B. indem sie bestimmen, wie viel Zeit die Lehrkraft für die Unterrichtsvorbereitung hat. Die interviewten Lehrerinnen nannten zum Beispiel fehlende Parallelgruppen als einen wesentlichen Grund dafür, dass unterschiedliche Schülerbedürfnisse zum Teil nicht zufriedenstellend berücksichtigt werden können. Wenn es keine Parallelgruppen gibt,

ist es nicht möglich, die Vorbereitungszeit pro Gruppe z. B. durch erneute Verwendung von Materialien und Unterrichtsverlaufsplänen zu verkürzen.

Lehrerin F

Et yhtenäiskoulun huono puoli on se, että mulla ei oo yhtään rinnakkaisryhmää. Että mulla on saksaa ja englantia kolmannesta ysiin. [niin erilaista] Niin sitten tavallaan se määrä, mitä voit panostaa yhdelle luokalle, on tosi vähäinen. Et niitä kaikkea ei kerta kaikkiaan pysty jos on kymmenen ryhmää. (F46)

(Der Nachteil der Gesamtschule mit sowohl oberen als auch unteren Klassen ist, dass ich keine einzige Parallelgruppe habe. Ich unterrichte Deutsch und Englisch von der dritten bis zur neunten Klasse. So die Menge, die du an eine Gruppe anlegen kannst, ist sehr gering. Man kann es schlicht und einfach nicht, wenn man zehn Gruppen hat.)

Ein anderer bedeutender organisatorischer Faktor, der einen erheblichen Einfluss auf die Differenzierungsweisen und auf den Umfang deren Einsatzes im Unterricht auswirkt, sind die Personalressourcen, die für Differenzierungsmaßnahmen zur Verfügung stehen. Die ressourcenaufwendigere innere Differenzierung, bei der die SchülerInnen den Bedürfnissen entsprechend unterschiedliche Aufgaben zugewiesen bekommen, wäre laut einer Lehrerin unmöglich, wenn eine Person die SchülerInnen alleine betreuen müsste. Eine Lehrerin erzählte, dass sie in einigen Klassen von einer Ressourcelehrkraft unterstützt wird, um auch die schwächeren SchülerInnen angemessen betreuen zu können. Eine andere Lehrerin berichtete davon, dass in seiner Schule die Stunden so gelegt werden, dass Parallelklassen gleichzeitig Unterricht haben, so dass die LehrerInnen die Gruppen ab und zu zusammenlegen und in einer größeren Gruppe arbeiten können. Diese große Gruppe kann dann entweder gemeinsam und von beiden LehrerInnen differenzierend unterrichtet werden, oder die SchülerInnen können, bestimmten Schülermerkmalen entsprechend, in neue Gruppen aufgeteilt und die Unterrichtseinheit so differenziert unterrichtet werden.

Lehrerin H

Mä en oo keksiny ehkä vielä semmosta keino, et miten me tässä yhdessä luokahuoneessa voitais tehdä ihan täysin eri juttuja. [joo] Tarvis sit ehkä enemmän ohjaajia tai enemmän opettajia yhdelle luokalle. (H52)

(Bis jetzt habe ich mir noch keine Weise gefunden, auf die wir ganz verschiedene Sachen in einem Klassenzimmer machen könnten. [Ja] Man würde vielleicht mehrere BeraterInnen oder LehrerInnen für eine Klasse brauchen.)

Lehrerin B

Sit meillä on aika hyvin nyt tänä vuonna. Meillä on kaks saksan ryhmää itse asiassa, toisella opettajalla on toinen. Niin meillä on nyt tänä vuonna ensimmäistä kertaa ollut niin, [...] että niitten saksan tunnit on yhtä aikaa, joka tarkoittaa sitä, että me voidaan, kun vain saadaan aikaiseksi, rakentaa sellaista, että voitais kokeilla vähän jakaa sitä porukkaa vähän muillakin keinoilla, mikä

se sitten oliskin. [...] Mutta sitä on ajateltu, että nyt kun kerrankin ne on lukujärjestyksessä noin fiksusti laitettu, niin me voitais hyödyntää sitä enemmän niin, että kaks ihmistä opettaa saman asian eri tavalla. Kuitenkin, että miten sen sitten... et otetaanko toinen puoli porukasta, vai taas tää heikot ja paremmat vai suulliset ja kirjalliset tyypit vai mikä se ois se jako milloinkin? Vai onko ihan vaan taas niin, että kaikille taas kaikkee, mutta eri opettaja... kaksi kertaa sama asia eri opettajan suusta, niin sehän voi olla jo, riittää semmonenkin. (B67)

(Wir haben es ziemlich gut dieses Jahr. Wir haben zwei Deutschgruppen, eine andere Lehrkraft hat die andere. Dieses Jahr haben wir die Klassen zum ersten Mal zur gleichen Zeit im Stundenplan, was bedeutet, dass wir versuchen könnten, die Gruppen ein bisschen anders einzuteilen, wenn wir das schaffen. Das Einteilungskriterium könnte was auch immer sein. [...] Aber wir haben gedacht, wenn der Stundenplan endlich so geschickt zusammengestellt wurde, könnten wir das ausnutzen, indem zwei Personen die gleiche Sache auf unterschiedliche Weise unterrichten. Aber wie wir es dann... nehmen wir einfach jeweils einen Teil der beiden Gruppen, oder teilen wir die SchülerInnen in leistungsschwache und leistungsstarke, in mündliche und schriftliche Typen oder wie? Oder machen wir einfach wieder so, dass alle in allem unterrichtet werden, aber von einer anderen Lehrkraft? Das gleiche Thema zwei Mal mit unterschiedlichen LehrerInnen... das könnte ja auch reichen.)

Das Personal der Schule kann eine wichtige Rolle in Differenzierung haben, obwohl die jeweiligen LehrerInnen im Klassenzimmer selbst keine Hilfe durch eine Kollegin/einen Kollegen bekommen. Viele Lehrerinnen erzählten, dass Tipps und miteinander geteilte Materialien eine große Hilfe im Umgang mit unterschiedlichen SchülerInnen sein können. Auf der anderen Seite wurde das Fehlen einer Kollegin/eines Kollegen, die/der die gleiche Sprache unterrichtet, als kleines Hindernis empfunden, weil dadurch das Austauschen von zweckdienlichem Unterrichtsmaterial nicht möglich ist.

Lehrerin H

Mut sit onneks kun mul on ihania kollegoita ja sitten kun aina puhunu, et apua, miten mä nyt tän jutun tälle oppilaalle tekisin... Niin mun mielestä on ollut kiva nähä, että kyllä kokeneemmatkin opettajat joutuu miettii niitä ihan samoi juttui, et ei se niillekään tuu itsestään selvytyenä, koska jokaisen oppilaan kohalla se on kummiskin aina uus juttu. Ja totta kai vinkkejä oon saanut varsinkin noilta laaja-alaisilta erityisopettajilta, esim just kokeen eriyttämiseen. (H28)

(Aber zum Glück habe ich fantastische Kollegen. Immer, wenn ich laut gesagt habe: „Hilfe, wie soll ich das mit diesem Schüler machen“... Ich finde, es war schön zu merken, dass auch die erfahreneren LehrerInnen über die gleichen Dinge nachdenken müssen. Dass es auch für sie nicht selbstverständlich ist, weil es mit jeder/jedem SchülerIn anders ist. Und natürlich habe ich auch Tipps von den SonderlehrerInnen bekommen, z. B. zur Differenzierung der Prüfungen.)

Lehrerin E

Sehän ois kauheen kiva, jos ois toinen saman aineen opettaja. [mm] Et se on selkeesti tuolla enkun puolella, kun on useampia (opettajia), niin siellä voi helpommin vaihtaa materiaaleja, et sillon ne ei oo vaan ne omatekemät. (E59)

(Es wäre ja sehr toll, wenn es eine andere Lehrkraft desselben Fachs gäbe. [mm] Man merkt es es bei Englisch, wenn es mehrere LehrerInnen gibt, dann kann man leichter Materialien tauschen, und man arbeitet nicht nur mit den eigenen, selbsterstellten Materialien.)

Deutsch wird immer als eine fakultative Fremdsprache gewählt, was einen Einfluss auf die Wahl anderer wahlfreier Fächer der SchülerInnen hat. Wenn SchülerInnen Deutsch lernen, dürfen sie in den oberen Klassen der Gesamtschule weniger der „beliebten“ fakultativen Fächer (z. B. Sport, Handarbeit und Hauswirtschaft) wählen als ohne fakultative Fremdsprachen. Fakultative Fächer sind oft an unangenehmen Terminen, d.h. die Unterrichtszeiten sind entweder früh am Morgen oder spät am Nachmittag, was laut Angaben der befragten Lehrenden bei vielen der Motivation schadet und den Bedarf an Differenzierung erhöht. Die Lehrerinnen waren zudem der Meinung, dass die, im Vergleich zu obligatorischen Sprachen, geringe Anzahl der Wochenstunden wahlfreier Fächer die Differenzierung erschwert. Das liegt u.a. daran, dass die LehrerInnen die Klasse seltener sehen und die relativ knappe Unterrichtszeit pro Woche das Kennenlernen der SchülerInnen samt individueller Bedürfnisse verlangsamt.

Lehrerin B

Mut sitten tällä kohtaa (yläkoulussa) ne tajuaa sen, et heillä on aina se päivän viimeinen tunti tai päivän ensimmäinen tunti. Ja siinä on tosi paljon semmosia asioita varmaan siinä motivaatiossa, mitkä ei liity kieleen vaan liittyy ihan tuohon ikään ja näihin järjestelyihin, miten koulussa on järjestetty. (B15)

(Aber hier in den oberen Klassen der Gesamtschule merken sie, dass sie immer die letzte oder erste Stunde des Tages Deutsch haben. Es gibt wahrscheinlich hinsichtlich der Motivation sehr viele solcher aktoren, die nichts mit der Sprache an sich zu tun haben, sondern eher mit dem Alter und der Unterrichtsgestaltung zusammenhängen.)

Ja sit näissä saksan ryhmissäkin se oppilaan tuntemuskin vähän kestää, tai se käsitys siitä oppilaasta, koska nähdään vaan se 2 tuntia viikossa. (B4)

(Und dann dauert das Erkennen der Schüler in diesen Deutschgruppen eine Weile, oder das Erfassen der SchülerInnen, weil wir uns nur zwei Stunden pro Woche sehen.)

Die Lehrerantworten legen nahe, dass sich in kleineren Unterrichtsgruppen deutlich bessere Voraussetzungen für die Differenzierung des Unterrichts geschaffen werden können, als dies in großen Gruppen, die heutzutage ziemlich üblich sind, möglich ist. Ein Lehrer war der Meinung, dass Gruppen von etwa mit 12 SchülerInnen eine ideale Größe hätten. Bedingt durch die Ressourcen der Gemeinden sind die Lerngruppen in

finnischen Schulen aber nur selten so klein. In kleinen Gruppen lernen die Lehrer die Bedürfnisse der Schüler besser kennen als in großen Klassen, was einen relevanten Faktor hinsichtlich differenzierenden Unterrichts darstellt. Die geringe Zahl der SchülerInnen pro Gruppe bietet den LehrerInnen auch bessere Möglichkeiten, die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Kleinere Lerngruppen würden auch den LehrerInnen dabei helfen, leichter der Gesamteindruck der SchülerInnen bei offenen Arbeitsweisen zu verschaffen, was besonders offene Formen der Differenzierung fördern würde. Im Deutschunterricht sind die Gruppengrößen oft kleiner als die in obligatorischen Fächern, da dies als fakultative Fremdsprache belegt wird. Dieser Umstand sollte den LehrerInnen bessere Voraussetzungen für die Differenzierung im Unterricht schaffen. Die Größen der Deutschgruppen wurden von der Mehrheit der befragten Lehrerinnen trotzdem im Hinblick auf die leichte Umsetzung von Differenzierung als zu groß empfunden.

Lehrerin G

***Haastattelija:** Ehditkö eriyttämään niin paljon kuin haluaisit? **Opettaja G:** En. [Okei.] Se on se ryhmän koko. [Joo] Siihen se kaikki kulminoituu. (G75)*

(**Interviewerin:** Hast du genug Zeit, so viel zu differenzieren, wie du möchtest?
Lehrerin G: Nein. [Okay.] Es ist die Größe der Gruppe. [Ja.] Alles kulminiert darin.)

Mä haluaisin ensin, että ryhmät olis se 12. Se olis se ideaali. [Okei. Miks?] Niin sillon me ehdittäis tekeen vaikka mitä. Ja sitten olis tasaluku että vois jakaa neljän ryhmään, vois jakaa kolmen ryhmään tai mihkä vaan. [Joo.] Ja siinä opittais paremmin tuntee toisemme. (G23)

(Zuerst möchte ich, dass die Gruppengröße 12 wäre. Das wäre das Ideal. [Okay. Warum?] Dann hätten wir Zeit für was auch immer. Und es wäre auch eine gerade Zahl, so dass man die Schüler in Vierergruppen, Dreiergruppen oder alle mögliche Gruppen einteilen kann. [Ja.] Und da würden wir uns besser kennen lernen.)

Lehrerin H

Ja sen takii mä toivoisin, et ryhmät ois pienempi, koska tottakai se on joltain aina pois, kun mä istun niinku 10 minuuttii jonkun vieressä. (H20)

(Und deswegen wünschte ich mir, dass die Gruppen kleiner wären, weil man immer irgendwo fehlt, wenn ich 10 Minuten neben jemandem sitze.)

6.2.2 Heterogene Lerngruppe

Die zweite Beschreibungskategorie, die die Vorstellungen der Lehrenden hinsichtlich der „Bandbreite“ unterschiedlicher Lernenden in Lerngruppen und die Bedeutung der Differenzierungsmaßnahmen zusammenfasst, heißt „Heterogene Lerngruppe“. Die Beschreibungskategorie besteht aus zwei Beschreibungskategorien der zweiten Ebene:

„Heterogenität der SchülerInnen“ und „Bedeutung der Differenzierung für die Lerngruppe“.

6.2.2.1 Heterogenität der SchülerInnen

Die Antworten der Lehrerinnen zeigen, dass DeutschlehrerInnen eine umfassende Kenntnis über die Heterogenität ihrer SchülerInnen und über ihre unterschiedlichen Bedürfnisse im Unterricht haben. Das häufigste genannte Heterogenitätsmerkmal, das Differenzierungsmaßnahmen seitens des Lehrers/der Lehrerin fordert, waren Unterschiede hinsichtlich des Leistungsniveaus der SchülerInnen. Diese Leistungsunterschiede zeigen sich häufig im Unterrichtsalltag, z. B. wenn einige SchülerInnen aufgrund fehlender Kenntnisse Schwierigkeiten haben, die gegebenen Aufgaben überhaupt zu bearbeiten, während anderen diese problemlos und zügig fertigstellen.

Lehrer B

Eniten ite ongelmaks kokee sen, että nää ryhmät on niin heterogeenisiä. Siellä on niin heikkoa väkeä ja sit siellä on niin lahjakasta väkeä. (B7)

(Ich finde, dass das größte Problem ist, dass die Gruppen so heterogen sind. In den Gruppen gibt es so schwache Leute und dann gibt es auch so begabte Leute.)

Die befragten Lehrerinnen hatten überraschend unterschiedliche Vorstellungen über die Niveauunterschiede der Lernenden in den Deutschkursen. Einige meinten, dass diese in Deutsch größer seien als in den obligatorischen Sprachen, während andere erzählten, dass ihre Deutschgruppen nicht so heterogen seien wie zum Beispiel die Schwedischgruppen. Die letztgenannten Lehrerinnen vermuteten, dass die niedrigeren Leistungsunterschiede in den Deutschkursen darauf zurückzuführen seien, dass Deutsch ein fakultatives Fach ist und somit von relativ wenigen SchülerInnen gewählt wird. Diese haben Interesse am Lernen einer zusätzlichen Fremdsprache, oder haben dies zumindest gehabt. Diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, haben keine zusätzliche Fremdsprache gewählt. Auch wenn Deutschlernen jemandem zu schwierig wird, ist es nicht unmöglich, die Sprache abzuwählen. Diese Möglichkeit führt zu einer homogenen Lerngruppe als früher. Die befragten Lehrerinnen hatten unterschiedliche Verfahren, wie sie auf die Wünsche der Lernenden hinsichtlich des Abwählens von Deutsch eingehen: eine Lehrerin erzählte, dass sie das Abbrechen immer befürwortet, wenn es der Wunsch des Schülers ist, während andere eine härtere Linie dabei verfolgen. Dies kann ein Grund für die abweichende Vorstellung der Lehrenden über die Heterogenität der Deutschgruppen sein.

Lehrerin A

Meillä niin iso määrä valitsee saksan, et se on ihan sama, onko se saksaa tai jotain muuta kieltä, niin se ryhmä on yhtä heterogeeninen. Ei oo enää niin, että ois vaan ne keskitasosta ylöspäin, vaan kaikki, siis koko skaala on saksan ryhmissä. (A52)

(Bei uns wählen so viele Schüler Deutsch, dass es keine Rolle spielt, ob es eine Deutschgruppe oder eine Gruppe von einer anderen Sprache ist. Die Gruppen sind gleich heterogen. Es ist nicht mehr so, dass nur die überdurchschnittlich guten SchülerInnen Deutsch lernen, sondern alle, also kann man in Deutschgruppen das ganze Spektrum finden.)

Lehrerin D

Ei se (oppilasaines) kyllä oo (yhtä heterogeenistä saksassa kuin ruotsissa). Niin, sekin vähän vaihtelee. Mut noin yleisesti ottaen ei oo, et kyl ruotsissa on laajempi se, joo kyllä. [okei] [...]. Mut sekin tekee kyllä, et yläasteelle mennessä monet saattaa alakoulun jälkeen jättää sen saksan pois. Ne, joilla se on tosi heikkoa ollut. Et ne ei välttämättä täällä yläkoulussa jatka, niin sekin tekee tietysti sen. (D11)

(Die Schülergruppen sind in Deutsch nicht so heterogen wie in Schwedisch. Aber ja, es variiert ein bisschen. Aber so allgemein, so das Spektrum ist in Schwedisch breiter. [Okay] [...] Aber es wird auch dadurch beeinflusst, dass viele Deutsch abwählen, wenn sie von den unteren Klassen in die oberen Klassen der Gesamtschule kommen. Diejenigen, die sehr schwach gewesen sind, machen in der siebten Klasse nicht unbedingt mit Deutsch weiter.)

Lehrerin G

Toki jos näyttää siltä, että sen oppilaan on ihan turha siellä saksan ryhmässä olla, niin... mä puollan aina. [Lopettamista?] Joo. [okei] Ja yleensä se onnistuu ihan hyvin. (G8)

(Wenn es jedoch so aussieht, dass es nutzlos ist, wenn der Schüler/die Schülerin da in der Deutschgruppe ist... befürworte ich das immer. [Das Aufhören?] Ja. [Okay.] Und normalerweise erledigt es sich gut.)

Die Lehrenden, die die Deutschgruppen als sehr heterogen bewerteten, vermuteten, dass die unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen von den Unterschieden in ihrer Motivation herkommen. Wenn ein Schüler/eine Schülerin nicht motiviert ist, gibt er/sie sich keine Mühe beim Lernen, was wiederum oft zu einem schwachen Leistungsniveau führt. SchülerInnen verlieren leicht die Motivation, wenn sie mit ihrer Wahl in den unteren Klassen der Gesamtschule, eine zusätzliche Fremdsprache zu lernen, nicht mehr zufrieden sind. Das Phänomen wird vor allem in fakultativen Sprachen sichtbar, weil SchülerInnen anstelle einer Note ein „bestanden“ ins Zeugnis eintragen lassen, so dass aus dem Zeugnis lediglich hervorgeht, dass der Schüler/die Schülerin eine ausreichende Leistung erbracht hat, um zu bestehen. Aus diesem Grund sind manche SchülerInnen nicht motiviert, mehr als das Erforderliche im Deutschunterricht zu leisten. Motivierte SchülerInnen dagegen machen gerne im Deutschunterricht mit und können sogar nach Zusatzaufgaben fragen oder eigene Projekte vorschlagen.

Lehrerin H

Saksan ryhmissä huomaa, et se eriyttäminen on jopa haastavampaa kuin ruotsin ryhmissä. [okei] Koska, no heillä on pitkä saksa, he on alottanut sen ala-asteelta ja... niin siinä on niin paljon motivaatioeroja, et vähän ne perusteet, et minkä takia on valinnut saksan ja sitten myös siinä on pieni pakote jatkaa sitä yläasteella. Niin jotkut on pudonnut kärryiltä, jos ei oo sitä omaa motivaatioo. Et on ollu vaikka vähän kotoota sitä pakkoo tai sitten yläasteelle tullessa ei oo saanu lopettaa, vaikka ois halunnut. Moni jää tosi ajoissa (jälkeen), niinku putoo pois kärryiltä. Ja sitten toiset on taas, joilla on se sisäinen motivaatio siihen kieleen, et tykkää siitä, se on harrastus ja näin. Et ne tasoerot on ihan huimia. (H9)

(In Deutschgruppen merkt man, dass die Differenzierung herausfordernder ist als in Schwedischgruppen. [Okay] Na, weil sie einen langen Lehrgang Deutsch haben, den sie in den unteren Klassen der Gesamtschule gewählt haben. Es gibt so viele Unterschiede in der Motivation wegen der Gründe, warum man Deutsch gewählt hat, und dann gibt es auch einen Zwang die Sprache weiterzulernen. Manche sind dann nicht mehr im Bilde, weil sie keine eigene Motivation gehabt haben. Man hat zum Beispiel Zwang von zuhause oder man hat das Deutschlernen in den oberen Klassen nicht aufhören können, obwohl man es wollte. Viele bleiben sehr früh zurück. Und andere dagegen, die die innerliche Motivation für die Sprache haben, mögen das Deutschlernen. Es ist wie ein Hobby und so. Die Leistungsunterschiede sind enorm.)

Die befragten Lehrenden hatten bemerkt, dass die SchülerInnen unterschiedliche Ziele für das Deutschlernen haben, was die Lehrkraft unter Druck setzt, den Unterricht zu differenzieren. Unterschiedliche Lernziele der Lernenden werden oft durch differenzierte Lernstoffe berücksichtigt. Die Interviewten erzählten, dass sie den SchülerInnen, die die Note verbessern möchten oder eine sehr gute Note bekommen möchten, zusätzliche Lerninhalte und Aufgaben geben. Die SchülerInnen, die bescheidenere Ziele haben, können von den Lehrenden berücksichtigt werden, indem sie sich auf die wesentlichsten Kursinhalte konzentrieren dürfen.

Lehrerin E

Et ne, jotka ei oo ehkä menossa lukioon... Et tarviiko ehkä kaikkia epäsuoria ja passiiveja sitten niiden kanssa ysiluokalla käydä, vai voidaanko sitten käydä enemmän kommunikatiivisia asioita? [...] Ja sit taas toisaalta kun on niitä hyviä, jotka selkeesti tähtää lukioon, niin niiden kanssa selkeesti haluaa käydä myöskin ne haastavatkin asiat läpi. (E4)

(Diejenigen, die vielleicht nicht in die gymnasiale Oberstufe wollen... Muss man mit ihnen alle indirekte Fragen und Passivformen in der neunten Klasse lernen, oder können wir dann mehr kommunikative Sachen lernen? [...] Und andererseits, wenn es die Begabten gibt, die eindeutig auf die gymnasiale Oberstufe hinarbeiten, will man mit diesen auch die herausfordernden Inhalte durchgehen.)

Lehrerin F

No sillain mä teen sen ryhmän kanssa, että ne, jotka haluaa ikään kuin lisänäyttöö arvosanalleen... jos on nyt vaikka seiska ja tavoittelee kasia... ja niille, jotka ehtottomasti haluaa kiitettävän, eli ysin tai kympin, niin niiden on pakko tehdä ns. bonustehtäviä. (F8)

(Mit einer Gruppe mache ich das so, dass diejenigen, die einen zusätzlichen beitrug zu ihren Noten leisten möchten... wenn man zum Beispiel eine Sieben hat und eine Acht möchte... und diejenigen, die unbedingt eine sehr gute Note, eine Neun oder Zehn also, möchten, müssen sogenannte Bonusaufgaben machen.)

Die interviewten Lehrerinnen merkten auch an, dass das unterschiedliche Arbeitstempo der SchülerInnen Differenzierungsbedarf in den Deutschklassen verursacht. Der gewöhnliche Unterricht im „Gleichschritt“ wird schwierig, wenn manche die gegebenen Aufgaben schon erledigt haben, während die anderen noch am Anfang sind. Ein Bedarf an Differenzierung kann, laut der Lehrerinnen, auch durch Lernschwierigkeiten, unterschiedliche Lebenssituationen und Lebensverwaltungsfähigkeiten der Lernenden entstehen, weil sie oft auf irgendeine Weise das Fortkommen in der Schule beeinflussen und der gleichschrittige Unterricht erschweren.

Lehrerin C

Ja siitä sitten tietysti, et osa tekee parikeskustelut hetkessä. No sit mä saatan rohkasta, että tee vielä toisen kerran ja vaihda vaikka kaveria tai näin. Mut ei sitäkään voi sillain, että osa on vasta siinä ensimmäisessä vaiheessa siinä alussa [nii, nii], et siinä vaiheessa täytyy tietenkin ohjata muihin tehtäviin. (C50)

(Und daraus natürlich, wenn ein Teil der SchülerInnen die Diskussionsübungen in einem Augenblick machen. Dann kann ich sie ermutigen, die Übung ein zweites Mal oder mit einem anderen zu machen. Aber so kann man das auch nicht machen, wenn ein Teil erst am Anfang ist [ja, ja]. Dann muss ich natürlich die anderen zu anderen Aufgaben anleiten.)

Lehrerin G

Niin jotkut oppilaat aina, ne on yleensä tyttöjä, niin kysyy, että voinko mennä eteenpäin. [...] Ja sitten ne huutaa sieltä, että mää oon jo tehny, mitä mää nyt teen. G84

(Manche SchülerInnen, meistens Mädchen, fragen immer, ob sie im Buch weiter machen können. [...] Und dann rufen sie da, dass sie schon fertig sind, was mache ich jetzt.)

Aus den Lehrerinterviews ergab sich, dass auch die unterschiedlichen Charaktere, Temperamente, Neigungen, Interessen, Lernstile (visuale, auditive und kinästhetische Lerner) sowie Lernschwierigkeiten der SchülerInnen im Unterricht von den LehrerInnen registriert werden. Laut den Lehrerinnen haben sie Einfluss auf die Motivation und auf das Lernen. Zudem wurden auch die jeweiligen Launen und das

Energielevel der SchülerInnen von den Lehrenden als Faktoren genannt, die das Lernen beeinflussen. SchülerInnen haben auch unterschiedliche Selbstregulierungsfähigkeiten. Die meisten der befragten Lehrerinnen bemühen sich darum, die unterschiedlichen Eigenschaften der Lernenden zu berücksichtigen. Den leisen und scheuen SchülerInnen werden zum Beispiel spezielle Übungssituationen angeboten, sodass sie die mündlichen Fertigkeiten in einer geborgenen Atmosphäre üben können. Die unterschiedlichen Lernstile der Lernenden werden dagegen mithilfe vielfältiger Materialien und Übungstypen berücksichtigt. Die befragten Lehrenden präzisierten jedoch, dass sie den Unterricht den oben genannten Aspekten entsprechend nur zu einem gewissen Maße differenzieren. Das Ziel ist, dass die SchülerInnen das Deutschlernen möglichst angenehm empfinden, sodass sie motiviert bleiben. Aus diesem Grund wollen die Lehrenden die Schülerinnen nicht dazu zwingen, Aufgaben zu machen, die unterhaltsam sein sollen. Die Lehrerinnen meinten jedoch, dass die SchülerInnen auch lernen sollten, Aufgaben zu machen, die ihnen nicht gefallen.

Lehrerin B

Sehän siinä onkin, et jotenki tää temperamentti ja tää tämmönen, et minkälaisia lapsia siinä käsillä on. Et kun kaikesta ei voi saada irti sitä samaa. Kun esimerkiksi toiset nauttii, et mä oon täs esillä ja mä voin tässä nyt pantomiimia esittää ja muuta. Sitä täytyy lukee sit tosi tarkasti sitä nuorisjoukkoo siinä, kun sitten siellä on kuitenkin esimerkiksi niitä, jotka menee ihan täysin lukkoon. (B51)

(Die Temperamente und die Art der Kinder beeinflussen den Unterricht irgendwie. Man kann nicht von jedem das Gleiche bekommen. Manche genießen es, wenn sie sich präsentieren und zum Beispiel Wörter pantomimisch darstellen können. Aber es gibt auch Kinder, die in solchen Situationen ganz dichtmachen. Man muss sehr sorgfältig in den Kindern lesen.)

Lehrerin E

Vaikka jos on jotain pöydällä siirreltäviä paperilappuja, palapelisanoja niin sanotusti, että niitä sitten yhdistellään. Niin sitten kun on jotkut sellaisia, että ne ei tykkää siitä tai ne on siinä mielessä ehkä motorisesti kömpelöitä, että se on sitten hankalaa semmonen. Et emmä siinäkään sitten... et se pakottaminen on aina huono asia. Et sit siitä häviää se ilo tai se idea siitä, että on värikkäitä mukavia lappuja. Et jos se tuntuu kauheen tuskalliselta. [...] Mut joo, kyl mä oon myös sitä mieltä, et kaikkien pitää vähän kaikkea kumminkin yrittää. Et ei voi koko ajan sanoo, et ei sun tarte, kun et kerta tykkää. (E14)

(Wenn wir zum Beispiel Zettel, sogenannte Puzzlewörter, haben, die man auf dem Tisch verschieben und kombinieren kann. Manche mögen die Aktivität nicht. Oder sie sind vielleicht motorisch ein bisschen ungeschickt, sodass ihnen die Aktivität schwerfällt. In solchen Fällen will ich ihnen nicht... Zwingen ist immer eine schlechte Sache. Da verliert man den Spaß oder die Idee mit den bunten tollen Zetteln, wenn es sich sehr qualvoll anfühlt. Aber ja, ich bin auch der Meinung, dass alle alles ausprobieren müssen. Ich kann nicht die ganze Zeit sagen, dass man die Übungen nicht machen muss, weil man sie nicht mag.)

6.2.2.2 Bedeutung der Differenzierung für die Lerngruppe

Die interviewten Lehrerinnen hielten Differenzierung für einen zentralen Teil der Gesamtschule, weil diese ermöglicht, dass der gesamte Jahrgang die gleiche Schule besucht. Der Bedarf an Differenzierung ist aufgrund der Heterogenität der Lernenden in jeder Unterrichtsstunde spürbar, weswegen alle interviewten Lehrerinnen meinten, dass die Anpassung des Unterrichts an die Schülerbedürfnisse unentbehrlich ist.

Lehrerin C

Ilman eriyttämistä ei olisi yhtenäistä perusopetusta. Et sehän on perusopetuksen runko, se että oppilas saa henkilökohtaista sillain, että sehän on jostain 50-luvulta se, että on opetus ja siihen mukaudutaan. (C54)

(Ohne Differenzierung gäbe es kein Gesamtschulsystem. Es ist ja die Grundlage der Gesamtschule, dass die Lernenden individuelle Unterstützung bekommen. Das ist ja irgendwo aus den 50er Jahren, dass es einen Unterricht gibt, an den sich die Lernenden anpassen müssen.)

Lehrerin H

Kun se on kummiskin niin koko ajan täällä. [joo, joo] Et ite oon joutunu miettimään sitä tosi paljon, vaikken oo ehkä ajatellu sitä eriyttämisenä [nii]. mä en oo ehkä sitä sanaa silleen siihen osannut yhdistää. (H85)

(Weil es (die Differenzierung) ja hier die ganze Zeit „da“ ist. [ja, ja] Ich habe mir ganz viele Gedanken darüber machen müssen, obwohl ich es (meine Aktivitäten) nicht als Differenzierung verstanden habe [ja]. Ich habe dieses Wort vielleicht nicht so damit (mit diesen Aktivitäten) verbinden können.)

Alle befragten Lehrerinnen meinten, dass Differenzierung eine große Rolle für die SchülerInnen selbst spielt. Vor allem die schwächeren Lernenden ziehen einen großen Vorteil aus der Differenzierung, weil sie durch Differenzierung Erfolgserlebnisse erfahren. SchülerInnen motivieren sich, weiter zu arbeiten, wenn sie merken, dass sie die gegebenen Aufgaben machen und auch die Klausuren bestehen können, selbst wenn diese vom Lehrer erleichtert wurden. Die Erfolgserlebnisse ermuntern die SchülerInnen, schriewigere Aufgaben auszuprobieren und darüber hinaus auch aktiver am Unterricht teilzunehmen.

Lehrerin C

Onnistumisen kokemuksethan on ihan se ydin. Et jokaisella on oikeus niihin. Ja kun onnistuu, niin innostuu, ja kun innostuu, niin onnistuu. Se on se semmonen positiivinen kehä ja se tavoite ihan kaikessa opetuksessa. (C69)

(Erfolgserlebnisse sind das Salz in der Suppe. Jeder hat ein Recht darauf. Und wenn man Erfolg hat, begeistert man sich, und wenn man sich begeistert, hat man Erfolg. Es ist ein positiver Zirkel und das Ziel in jedem Unterricht.)

Lehrerin A

Se kuitenkin, että jos ne huomaa, että ne suoriutuu jostain. Sen takia mielellään helpottaa niitä tehtäviä, koska se antaa sitä lisämotivaatiota, kun mä pärjään, eikä oo koko ajan silleen, etten mä taaskaan ymmärtänyt mitään enkä mä osannut. (A53)

(Wenn sie bemerken, dass sie etwas bewältigen können. Deswegen vereinfache ich gerne die Aufgaben, weil es den SchülerInnen Extramotivation gibt, wenn sie bemerken, dass sie sich durchhelfen, und sie sich nicht die ganze Zeit schlecht fühlen, weil sie wieder nichts verstanden haben und nichts konnten.)

Die Lehrenden waren der Ansicht, dass die gezielte Anpassung des Unterrichts auch sonst positiv auf die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden wirken kann. Differenzierung kann die Belastung der langsamen SchülerInnen verringern, wenn sie die Aufgaben in Ruhe machen können und von ihnen nicht gefordert wird, dass sie ebenso viele Aufgaben machen wie die anderen. Wenn der Unterricht für jemanden mithilfe einer Kleingruppe des Sonderlehrers differenziert wird, kann der Lernende seine Gruppenrolle für eine Weile verlassen, in Ruhe arbeiten und auch mehr Aufmerksamkeit bekommen, wonach sich manche SchülerInnen laut eines Interviewten sehnen.

Lehrerin A

Siinä tulee sitten vähemmän tehtäviä niille. Kun niillä menee sitten siihenkin enemmän aikaa. Et ei heidän tartte siitä, että he on hitaampia oppijoita tai... niin kärsiä siitä, että muut... Että annan niille sitten vähemmän tehtäviä. (A28)

Nein, es sind dann einfach weniger Übungen. Sie brauchen ja auch für diese mehr Zeit. Sie brauchen nicht leiden, weil sie langsamere Lerner sind oder... Sie brauchen nicht leiden, weil die anderen... Ich gebe ihnen dann weniger Aufgaben.)

Lehrerin G

Ja siinä on sekin pointti vielä, että kun sen tietää, että jos ottaa jonkun roolin [mm]. Kuinka vaikee siitä roolista on lähteä pois. Sitä ei tarvita tuolla, käytävän toisella puolella. [mm] Sää saat olla se oma itsesi. En mää ikinä kerro, että millanen... sille erityisopettajalle. Et ne oppilaat tietää. Mä käyn sanomassa sinne, että mitä me tehdään tai mitä mä oon suunnitellut ja that's it. Must tuntuu, et sekin on se pointti. Että haluaa. Ja haluaa sen rauhan. (G61)

Und es gibt einen weiteren Punkt. Man weiß ja, wie schwierig es ist, eine Rolle zu verlassen, wenn man eine bestimmte Rolle in der Gruppe eingenommen hat. Auf der anderen Seite des Gangs (beim/bei der SonderlehrerIn) braucht man die Rolle nicht. Dort kann man man selbst sein. Die SchülerInnen wissen, dass ich dem/der SonderlehrerIn nicht erzähle, wie sie sind. Ich erzähle ihm/ihr, was wir machen oder was ich geplant habe, und that's it. Ich glaube, das ist auch der Punkt. Dass sie es wollen (die Rolle zu verlassen). Und sie wollen die Ruhe dafür haben.

Die Lehrerinnen waren der Ansicht, dass Differenzierung dazu beiträgt, den flüßigen Ablauf des Unterrichts und die Teilnahme der schwächeren SchülerInnen zu ermöglichen, wenn diese dank differenzierender Maßnahmen die Kurse bestehen. Einige Lehrerinnen hatten die Erfahrung gemacht, dass auch SchülerInnen mit sehr großem Differenzierungsbedarf problemlos sogar in größeren Gruppen zurechtkommen können, wenn ihr Sonderbedarf von der Lehrkraft berücksichtigt wird.

Lehrerin A

No siis kaikkein helpointahan ois aina mennä tälleen vaan kaikki samassa. (Hehe) Kylhän se helpointa olis. Mutta toisaalta kyl se on niin, että kun sä teet ekstratekstejä tai teet jonkun helponnetun A/B-tehtävän niin kyl se kuitenkin niin, että ku ne oppilaat tekee sitä, niin sit sä huomaat, että se tunti sujuu sit helpommin siinä kohtaa kuin jos sulla olis se yks versio ja sit se on osalle hirveen vaikee. (A77)

(Das allerleichteste wäre es, wenn alle immer alles zusammen im gleichen Tempo machen würden (hehe). Das wäre ja am leichtesten. Andererseits ist es so, dass ich, wenn ich den SchülerInnen Extratexte oder eine vereinfachte Teilübung gebe, merke, dass die Stunde viel besser läuft, als wenn ich nur eine Version hätte, die für einige zu schwierig wäre.)

Lehrerin B

Siis varmasti (on eriyttämisestä ollut hyötyä), jos puhutaan nyt semmosesta heikosta oppilaasta, jolla on ihan oikeasti kysymys siitä, että pääseekö se kurseista läpi. Niin siinähän kohtaa on ihan pakko miettiä niitä keinoja. Ja nehän on yleensä eriyttämisen keinoja, koska hänen kanssaan tehdään ennakoivaa tukiopetusta tai jälkeenannettavaa tukiopetusta. Tai kun huomataan, että koe on mennyt päin honkia ja muut tekee sitten jotain muuta, niin hänen kanssa erillisesti sitten katotaan niitä asioita. // Mut kyl se ainakin sen verran on (eriyttäminen) auttanut, että semmonen oppilas on sitten läpi saatu menemään. (B9)

(Differenzierung hat sicherlich genutzt, wenn wir über schwächere SchülerInnen sprechen, die wirklich Probleme haben, die Kurse zu bestehen. In solchen Fällen muss man ja über verschiedene Maßnahmen nachdenken. Die Maßnahmen sind meistens Arten der Differenzierung, weil ihnen vorbeugend oder nachträglich Förderunterricht gegeben wird. Oder wenn gemerkt wird, dass eine Prüfung schiefgegangen ist, machen die anderen was anderes, während mit diesem Schüler/dieser Schülerin die Inhalte wiederholt werden. // Aber zumindest hat es (Differenzierung) so geholfen, dass so ein Schüler/eine Schülerin die Kurse dann besteht.)

Differenzierung wurde auch mit den begabten SchülerInnen sehr wertvoll empfunden, weil dadurch auf die Lernmotivation beeinflusst werden kann. Die befragten Lehrerinnen waren der Ansicht, dass zu leichte Aufgaben und unnötige Wiederholung der Grundlagen die SchülerInnen abstumpfen lassen. Die Lernmotivation der Begabten kann bewahrt und sogar geweckt werden, wenn ihnen vernünftige Aufgaben erboten werden, die angemessen knifflig sind.

Lehrerin D

Sitä vaikka, kun on niitä oppilaita, jotka oppii tosi nopeasti ja joilla se tekeminen loppuu... tai ne saa nopeasti tehtyä töitä. Tai niitä, joille se perusaineidenkin oppiminen on tosi vaikeeta. Että heille sais semmosta mielekästä tekemistä. Että se säilyis se motivaatio siihen opiskeluun. (D2)

Wenn es SchülerInnen gibt, die sehr schnell lernen und denen die Aufgaben schnell ausgehen... oder sie machen die Aufgaben schnell. Und es gibt SchülerInnen, für die auch das Lernen des Fundamentums sehr schwierig ist. Differenzierung ist, wenn man für beide vernünftige Beschäftigungen hat. So dass sie die Motivation für das Lernen bewahren.

6.2.3 Differenzierung in der Unterrichtspraxis

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits festgestellt wurde, sind laut der befragten Deutschlehrerinnen die Unterschiede hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen das auffälligste Heterogenitätsmerkmal. Die Interviewten gaben an, dass leistungsschwächere SchülerInnen einen anders gestalteten Unterricht benötigen als die begabten und gleichzeitig oft auch motivierten SchülerInnen. Als die befragten Lehrerinnen unterschiedliche Differenzierungsmethoden schilderten, sprachen sie teilweise über *Differenzierung nach unten* und *Differenzierung nach oben*. Diese Begriffe finden sich auch in der Fachliteratur sowie in den Lehrerhandreichungen, deswegen werden sie auch in dieser Arbeit für unterschiedliche Kategorien von Differenzierung verwendet. Unter *Differenzierung nach unten* versteht man alle Differenzierungsmethoden, die der Berücksichtigung leistungsschwächerer SchülerInnen im Unterricht dienen. Zu dieser Kategorie zählt in dieser Arbeit auch die Berücksichtigung der Bedürfnisse von SchülerInnen, die aus irgendeinem Grund nicht fähig sind, mit dem allgemeinen Unterrichtstempo schrittzuhalten – z. B. weil sie Aufgaben nicht so schnell bearbeiten wie andere. *Differenzierung nach oben* dagegen bezeichnet die Methoden, mit denen die Lehrenden auf die Bedürfnisse begabter SchülerInnen eingehen, die von den „normalen“ Aktivitäten im Unterricht unterfordert oder gelangweilt sind.

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Differenzierungsmethoden vorgestellt, die die befragten Deutschlehrerinnen laut eigener Aussage in ihrem Unterricht verwenden. In den Unterkapiteln 6.2.3.1 und 6.2.3.2 werden zunächst die unterschiedlichen Methoden präsentiert, die die befragten Deutschlehrerinnen zur Unterstützung leistungsschwächerer und langsamerer sowie andererseits zur Förderung leistungsstärkerer und schnellerer Lernenden einsetzen. In Unterkapitel 6.2.3.3 werden die Akteure der Differenzierung im finnischen Deutschunterricht angesprochen. Dabei soll geklärt werden, wer die Handlung der SchülerInnen im Deutschunterricht steuert und wer die Verantwortung für das Lernen trägt. In Unterkapitel 6.2.3.4 „Vielfalt der Arbeits- und Handlungswiesen“ werden schließlich weitere praktische Methoden der Lehrenden vorgestellt, mit denen sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigen.

6.2.3.1 Differenzierung nach unten

Obwohl ein Teil der Interviewten der Meinung war, es gebe im Deutschunterricht keinen Bedarf an Differenzierung nach unten, berichteten andere davon, dass diese ein fundamentaler Teil ihres Unterrichts sei, weil die Deutschgruppen so heterogen sind. Laut diesen Befragten sei Differenzierung nach unten im Deutschunterricht sogar häufiger anzutreffen als z. B. im Englischunterricht. Der Grund dafür sei nicht nur die Anzahl der leistungsschwachen und unmotivierten SchülerInnen, die kein Interesse am Deutschlernen haben, sondern auch die Dominanz des Englischen in der Sprachumgebung der finnischen Jugend. Die SchülerInnen hören in ihrem Alltag viel weniger Deutsch als Englisch, deswegen können sie sich beim Bearbeiten der Übungen im Deutschunterricht nur selten allein auf ihr Sprachgefühl verlassen.

Lehrerin A

Saksassahan usein menee hurjan vaikeeks sitten se. Jos sä oot jättänyt jossain vaiheessa lukematta niin... (joo) Englannissa on sitten se, että sä kuulet sitä niin paljon näistä kaikista tv-ohjelmista. Vaikka ne ei tunnilla niin ahkeria oliskaan, niin ne pystyy tekee sen. Ja se kuulostaa se lauserakenne helpommalta. [...] Ei sitä (saksaa) kuule tv:ssä jatkuvasti sillä tavalla niin aktiivisesti ollenkaan. (A22)

(Im Deutschen wird es ja dann so schwierig. Wenn du irgendwann nicht mitgearbeitet hast, dann... (ja) Im Englischen ist es so, dass du es in allen Fernsehprogrammen so oft hörst. Obwohl die SchülerInnen im Unterricht nicht mal so fleißig waren, können sie die Aufgaben machen. Und der Satzbau klingt einfacher. Man kann im Fernsehen Deutsch gar nicht so oft hören.)

Die Lehrerinnen berichteten von mehreren Strategien, mit deren Hilfe sie den Unterricht nach unten differenzieren, wobei der Förderunterricht eine der üblichsten Maßnahmen darstellt. Förderunterricht wird schwächeren SchülerInnen oft bereits als vorbeugende Maßnahme angeboten, darauf kann aber auch nachträglich zurückgegriffen werden, wenn z. B. eine schiefgegangene Klausur auf eine falsche Einschätzung der Bedürfnisse eines Schülers/einer Schülerin hindeutet. Vorbeugender Förderunterricht wird vor allem in den folgenden drei Situationen eingesetzt. 1. Die Lehrkraft kann die Inhalte im Förderunterricht mit den SchülerInnen, die Hilfe brauchen, durchgehen, um die relevanten Kursinhalte für die Prüfung aufzuarbeiten. 2. Die Lehrkraft kann im vorbeugenden Förderunterricht die Aufgabentypen, die in der Prüfung beherrscht werden sollten, vorab üben. Davon profitieren vor allem SchülerInnen, die wahrscheinlich Schwierigkeiten mit dem Lesen und Verstehen der Aufgabenstellung hätten. 3. Förderunterricht kann auch sinnvoll sein, wenn jemand eine längere Zeit abwesend war und Hilfe beim Nachholen der relevanten Kursinhalte braucht. Förderunterricht wird sowohl außerhalb der Schulzeit als auch während des Unterrichts gegeben.

Lehrerin H

Joillekin heikoille mä oon antanut tukiopetusta ennen koetta, että me sit siellä tavallaan käydään läpi ne kohdat, mitkä tulee siihen kokeeseen. Et käydään

melkeinpä samantyyppisiä tehtäviä, et ne oppis tavallaan sen tehtävätyypin, koska sekin ohjeen lukeminenkin on niin vaikeeta. (H44)

(Für einige schwache SchülerInnen habe ich Förderunterricht vor der Prüfung eingerichtet, damit wir dann die Inhalte durchgehen konnten, die in der Klausur geprüft werden. Wir gehen gleichartige Aufgaben durch, so dass sie mit den Aufgabentypen vertraut werden, weil auch das Lesen der Aufgabenstellung schwierig sein kann.)

Lehrerin E

Tukiopetusta on totta kai tarjolla tarpeen mukaan. Ei oo säännöllistä. Ei mulla oo mitään, että joka viikko ois tiettyyn aikaan ja voi tulla, vaan se on tarpeen mukaan, kun on huomannut että nyt ei mennyt tämä ollenkaan, niin sitten voidaan. (E31)

(Förderunterricht gibt es natürlich nach Bedarf. Nicht regelmäßig. Es ist nicht so, dass man jede Woche zu einer bestimmten Zeit kommen könnte, sondern es gibt Förderunterricht nach Bedarf, wenn ich bemerkt habe, dass etwas jetzt gar nicht verstanden wurde. Dann kann Förderunterricht angeboten werden.)

Das Senken der Anforderungen an die SchülerInnen war ein weiteres übliches Differenzierungsprinzip, mit dessen Hilfe die Lehrenden im Unterricht oft auf leistungsschwächere SchülerInnen eingehen. In der Praxis kann das Senken der Anforderungen im Unterricht mehrere Erscheinungsformen annehmen. Eine Befragte erzählte, dass er unerledigte Hausaufgaben manchmal nicht als unbearbeitet wertet, wenn er merkt, dass die Aufgaben für den Schüler bzw. die Schülerin zu schwierig waren. Viele berichteten auch, dass sie die Lerninhalte differenzieren: von den schwächeren SchülerInnen wird nur das Können des Kerninhalts, also des Fundamentums des Kurses, erwartet. Viele wollten jedoch, dass diese SchülerInnen auch zuhören und mitmachen, wenn das Additum behandelt wird. Ihnen wird dann jedoch erklärt, dass dieser Stoff nicht zum Kerninhalt des Kurses gehört und deshalb nicht so relevant ist.

Lehrerin A

Mut jos on hankalampia, esim. kielioppitehtäviä, joista mä tiedän, et joku ei oo pystynyt tekemään, niin en mä sitten laita sille merkintää siitä, että sulla on läksyt tekemättä. Kun mä tiedän heti, että se ois ollu hirveen vaikee tehdä, jos se ois yrittänytkin sitä. Ja joskus joku sanoo ihan että, kyl mä yritin, mut en mä ymmärtänyt. Et kyllä mä yritän siinä kohtaa ymmärtää sitten sitä, että.. (joo) Et se on eri asia, jos on hyvä oppilas ja sillä on tekemättä, niin sitten se on eri juttu. (A30)

(Aber wenn es komplizierter wird, z. B. bei Grammatikübungen, und ich weiß, dass jemand es nicht machen konnte, werde ich keine Bemerkung über nichtgemachte Hausaufgaben machen. Weil ich sofort weiß, dass es für den Schüler/die Schülerin sehr schwierig gewesen wäre. Und manchmal sagt auch jemand, dass er es versucht habe, die Aufgabe aber nicht verstanden habe. Ich versuche dann, die SchülerInnen zu verstehen. (Ja) Es ist aber eine ganz andere

Sache, wenn ein guter Schüler/eine gute Schülerin die Hausaufgaben nicht gemacht hat.)

Lehrerin C

Jos se on semmonen asia, joka sisältyy siihen OPSiin... OPSissa tosin lukee tosi löyhästi, että viestinnällisesti oleelliset rakenteet. Se jättää aika paljon opettajan vastuulle, mitä se on. [...] Jossain ei-niin-viestinnällisessä asiassa sille, joka ei saksassa oo numeerisesti niin lahjakas, riittää yks tehtävä sieltä. (C73)

(Wenn es etwas ist, das zum Lehrplan gehört... Im Lehrplan steht aber ganz allgemein „kommunikativ relevante Strukturen“. Das überträgt dem Lehrer/der Lehrerin ziemlich viel Verantwortung, weil er/sie entscheiden muss, welche Strukturen das sind. [...] Bei weniger kommunikativen Strukturen reicht es aus, dass SchülerInnen mit weniger guter Note in Deutsch, da nur eine Aufgabe machen.)

Ein weiteres Beispiel, wie die befragten Lehrenden den Unterricht nach unten differenzieren, ist das Anpassen des Lernmaterials an die Bedürfnisse der schwächeren SchülerInnen. Die Lehrerinnen erzählten, dass sie für leistungsschwächere SchülerInnen zum Beispiel Aufgaben vereinfachen, weniger Anspruchsvolle Themen wählen oder leicht verständliche Anweisungen für Vorträge und Aufsätze formulieren. Die Lehrerinnen erstellen für die Lernenden auch unterstützendes Zusatzmaterial (z. B. Übersetzungen von Lerntexten, die im Unterricht behandelt werden), damit diese den Unterricht leichter folgen können.

Lehrerin F

Mut siinäkin tavallaan, et täällä englannin puolella eriyttäminen näkyy siinä, et kun oli hyvin heikkoja oppilaita jotku, jotka ei ois sanonu ehkä muuten mitään, niin sanoin, että mun luvallani tee nyt sitten siitä jääkiekosta, jos saat jotakin sanottua. [Haastattelija: Miten, saksassa toi ei sit näy vai eiks siel oo niin heikkoja oppilaita?] Opettaja F: No kyl siel varmaan oliskin, mut tää oli nyt ysiluokan, joille teetettiin suullinen vähän isompi esitys. (F14)

(Im Englischunterricht bemerkt man Differenzierung dann, wenn es sehr schwache Lernende gab, die sonst vielleicht nichts gesagt hätten. Ich sagte ihnen, dass sie dann einen Vortrag über Eishockey halten dürfen, wenn sie dann etwas sagen können. [Interviewerin: Im Deutschunterricht kann man so was dann nicht sehen oder gibt es da nicht so schwache SchülerInnen?] Lehrerin F: Na, es gäbe sie sicherlich, aber das war jetzt für die neunte Klasse, der wir einen umfangreicheren Vortrag zur Vorbereitung gaben.)

Lehrerin A

Osalle annan suoran käännöksen (tekstistä) jos on, muuten sit helpotettu tehtävä on ihan vaan semmonen, että sieltä puuttuu jotain siitä... Se A/B, joka on olemassa esimerkiks. Niin, sitten jos siellä on pitkiä lauseita, niin mä otan ne pois. Se on helppo tehdä, kun sä teet vaan helpomman version siitä, mikä on olemassa. (A19)

(Manchen gebe ich eine direkte Übersetzung (von einem Text), wenn ich eine habe. Ansonsten sieht eine vereinfachte Aufgabe so aus, dass etwas fehlt. Eine A/B-Übung, die da ist, zum Beispiel. Wenn es darin lange Sätze gibt, nehme ich sie weg. Es ist leicht, eine einfachere Version von Material, das du schon hast, zu erstellen.)

Die oben beschriebenen Differenzierungsmethoden sind Maßnahmen, die vorbereitet und somit in gewisser Weise von den Lehrenden geplant werden müssen. Die Lehrerinnen berichteten aber auch von vielen Situationen, in denen sie den Unterricht spontan an das Niveau leistungsschwächerer SchülerInnen anpassen mussten, weil sie bemerkten, dass die gestellten Aufgaben für diese zu schwierig sind. Solch eine spontane Anpassung der Aufgaben kann in der Praxis z. B. bedeuten, dass die Lehrerin einzelnen SchülerInnen einen alternativen Arbeitsauftrag erteilt, dass diese SchülerInnen eine Aufgabe zur zweit bearbeiten können, oder dass sie eine Sonderrolle z. B. als Schiedsrichter haben, wenn in der Klasse Grammatik- oder Wörterspiele gespielt werden.

Lehrerin A

Tai sit A/B:ssä [...]. Jos ne on heikompia tai tuntuu, ettei mene, niin sovitaan, että ne alottaakin sen niin päin, että ne lukee saksaks ne ja toinen kertoo suomeks sen. (A18)

(Oder in einer A/B-Übung [...]. Wenn sie schwächer sind oder wenn ich spüre, dass es nicht geht, einigen wir uns darauf, dass sie die Übung zuerst auf Deutsch lesen und der/die andere es auf Finnisch sagt.)

Mä yritän helpottaa pelejä joskus silleen, että kun tietää, että tää peli ei oo niin kauheen helppo, kun niissä välillä kysytään kielioppia, kappaleen sanoja ja tekstiä ja muuta. Niin pistän, että toiset pelaa pareittain ja toiset pelaa yks yhtä vastaan, koska sillon pystyy paremmin neuvottelee sen parin kaa, et saa sillä tavalla apuja. (A54)

Ich versuche manchmal, Spiele zu vereinfachen, wenn ich weiß, dass dieses Spiel nicht so leicht ist, weil Grammatik, Wörter und Text gefragt werden. Ich vereinfache die Spiele so, dass andere das Spiel als Gruppe spielen, während andere einer gegen einen spielen. In Gruppen können sie besser über die Antworten verhandeln und auf diese Weise Hilfe bekommen.

Die befragten Lehrenden erzählten, dass sie im Unterricht auch auf SchülerInnen, die mehr Zeit benötigen, eingehen. Obwohl sie nicht unbedingt schwach sind, bearbeiten sie die Aufgaben viel langsamer als die anderen. Die langsamen Lernenden dürfen die Aufgaben ohne Eile machen und sie müssen zudem Aufgaben, die sie in der Schule nicht geschafft haben, nicht als zusätzliche Hausaufgaben daheim fertigstellen. Viele der Befragten betonten in den Interviews, dass SchülerInnen, die mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben benötigen, nicht unbedingt weniger können oder schlechtere Ergebnisse erzielen. Lernende können unter Umständen auch deshalb langsam sein, weil sie die Aufgaben besonders sorgfältig machen. Da die Lehrenden

ihre Anforderungen hinsichtlich des Leistungsniveaus an die Schülerinnen anpassen und u.U. langsamer vorangehen müssen, wird diese Form der Differenzierung ebenfalls zu Differenzierung nach unten gezählt.

Lehrerin A

Kun niillä on ne tehtävät, mitkä on taululla, niin saattaa olla niistäkin niin, että teette vaan A-tehtävän. Et mä annan vähemmän tehtäviä sitten. [Haastattelija: Okei, et ei sitten vaan tuu enemmän läksyjä tai jotain?] Ei, vaan siinä tulee sitten vähemmän tehtäviä niille. Kun niillä menee sitten siihenkin enemmän aikaan. Et ei heidän tarte siitä, että he on hitaampia oppijoita tai... niin kärsiä siitä, että muut... Että annan niille sitten vähemmän tehtäviä. (A29)

(Es kann sein, dass sie von den Aufgaben, die ich an der Tafel schreibe, nur die Übung A machen. Ich gebe ihnen also weniger Aufgaben. [Interviewerin: Okay, dass sie nicht einfach mehr Hausaufgaben bekommen oder?] Nein, es sind dann einfach weniger Übungen. Sie brauchen ja auch für diese mehr Zeit. Sie brauchen nicht leiden, weil sie langsamere Lerner sind oder... Sie brauchen nicht leiden, weil die anderen... Ich gebe ihnen dann weniger Aufgaben.)

Wenn die Differenzierungsmaßnahmen für leistungsschwächere SchülerInnen nicht ausreichend sind, gibt es laut den Befragten die Möglichkeit, dass ein Sonder- oder Ressourcenlehrer Aufgaben mit diesen SchülerInnen macht. Sie nehmen dann nicht immer am regulären Unterricht teil. Diese Methode wird auch bei SchülerInnen eingesetzt, die Probleme mit der Konzentration haben. Alle Lehrerinnen sagten jedoch, dass Sonderlehrer nur selten mit Deutschübungen helfen können, deshalb ist diese Möglichkeit im Deutschunterricht nur eingeschränkt verfügbar.

Lehrerin A

Mulla on resurssiopettaja saksasta yseillä käytössä yhen ryhmän kanssa. Et siel on semmosia nelosen, vitosen, tai siis vitosen oppilaita, et niitten motivaatio on siis ihan, ei mitään. Tunneilla käyttää aikansa siihen, että ne huutelee ja kiljuu ja häiritsee muita. Niin ton resurssiopettajan kanssa on silleen sovittu, että hän vie jotkut oppilaat pois tunnilta... [...] Et ne heikkomat oppilaat on säännöllisesti siellä. (A71)

(Mit den Neuntklässlern habe ich einen Ressourcenlehrer als Hilfe im Deutschunterricht. In der Gruppe gibt es SchülerInnen, die eine Fünf haben. Sie haben keine Motivation. Im Unterricht rufen, schreien und stören sie dauernd. Mit dem Ressourcenlehrer habe ich mich darüber verständigt, dass er manche SchülerInnen aus der Klasse mitnimmt. [...] Die schwächsten SchülerInnen sind regelmäßig bei ihm.)

Lehrerin D

Erityisopettajissa ei saksankielen taitoisia välttämättä ole, että sinne ei voi saksasta laittaa. Ruotsista tulee sitten laitettua. Saksassa mun rooli on isompi. Saksassa on vuosien aikana se miten se on erityisopetuksessa ollut, niin kyl se on

ollut lähinnä sitä... koska se opettaja ei välttämättä osaa saksaa yhtään, niin sillonhan se oppilas tekee siellä tehtäviä. (D10)

(Unter der SonderlehrerInnen gibt es nicht unbedingt welche mit Deutschkenntnissen, deswegen kann ich aus den Deutschgruppen keine SchülerInnen zu ihm/ihr schicken. Aus den Schwedischgruppen schon. In Deutsch ist meine Rolle größer. In den vergangenen Jahren, wenn ich SchülerInnen aus den Deutschgruppen zum/zur SonderlehrerIn geschickt habe, haben die SchülerInnen meist nur Aufgaben bei ihm/ihr gemacht, weil der/die Lehrerin nicht unbedingt Deutsch kann.)

Die meisten Befragten erzählten, dass sie die Inhalte in den Klausuren nicht differenzieren. Alle schreiben die gleiche Klausur, weil in den Prüfungen sowieso hauptsächlich die Kerninhalte des Kurses geprüft werden. Zudem bestimmt nicht allein die Prüfung über die Gesamtnote der SchülerInnen, sondern auch die Aktivität im Unterricht wird ständig beobachtet und bewertet. SchülerInnen, die in der Prüfung schlecht abgeschnitten haben, erhalten also die Möglichkeit, ihre Kenntnisse auch auf andere Art und Weise unter Beweis zu stellen. Eine Lehrerin meinte auch, dass sie bei leistungsschwächeren SchülerInnen Aktivität und rege Beteiligung am Unterricht mit einer besseren Note belohnt.

Lehrerin C

Perusaines on tietysti yhteinen. [...] Kokeet on siitä perusaineksesta toistaiseksi, et meillä on aina koko ikäluokalle samat kokeet. (C44)

(Der Kerninhalt ist natürlich gleich für alle. [...] Die Klausuren sind vorläufig über den Kerninhalt. Wir haben die gleichen Klausuren für den ganzen Jahrgang.)

Lehrerin D

Mutta koko ajanhan sitä arvioi tässä tunnilla. He tekee paritöitä, mä kuulen kaiken, mitä he täällä puhuu. Se (arviointi) on niin monelta suunnalta että... (D18)

(Ich bewerte die SchülerInnen die ganze Zeit im Unterricht. Wenn sie Partnerübungen machen, höre ich alles, was sie hier sprechen. Die SchülerInnen werden von sehr vielen Seiten bewertet...)

Obwohl die Prüfungen meistens für alle gleich sind, werden die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden trotzdem in den Klausuren berücksichtigt, wie in der Analyse (Kapitel 6.2.1.2 Planmäßigkeit der Differenzierung) schon kurz gestreicht wurde. Die Berücksichtigung der Schülerheterogenität zeigt sich vor allem in organisatorischen Aspekten und im Prüfungsraum. Eine Befragte erzählte beispielsweise, dass sie in Prüfungen bei den Hör- und Leseverständnisaufgaben darauf achtet, dass die schwächeren SchülerInnen genug Zeit bekommen, um in Ruhe zu antworten. Die SchülerInnen, die Probleme haben sich zu konzentrieren, können die Prüfung in einem anderen Raum schreiben, in dem sie entweder allein oder zusammen mit einem Erwachsenen (Lehrer, Sonderlehrer oder Betreuer) sitzen. Zudem berichtete

ein Teil der Befragten davon, dass manche SchülerInnen die schriftlichen Prüfungen mündlich machen dürfen, wenn sie z. B. Schwierigkeiten mit der Konzentration oder Rechtschreibschwäche haben. In solchen Fällen überwacht ein Betreuer/eine Betreuerin die Klasse, die die Klausur schreibt, während die Lehrkraft mit einem bestimmten Schüler/einer bestimmten Schülerin die gleiche Prüfung mündlich macht.

Lehrerin A

Joissain ryhmissä kun tiedän jonkun, niin kyl mä ainakin aina venytän noi tauot (kuuntelukokeessa) [...] et ku mä tiedän, kenellä meinaa olla eniten vaikeuksia tässä, niin sit mä katon ne tauot silleen, että vaikka se oppilas ei näyttäis kirjottavan sillä hetkellä, niin ennen kuin mä meen seuraavaan kohtaan, niin mä yritän antaa sille sitten pitempää aikaa siinä. (A60)

(In bestimmten Gruppen mache ich längere Pausen (in Hörverständnisaufgaben) [...], weil ich weiß, wer möglicherweise Probleme mit der Aufgabe hat. Deswegen mache ich die Pausen so, dass ich versuche, dem/der SchülerIn mehr Zeit zu geben, bevor ich mit der nächsten Passage fortfahre, auch wenn er/sie so aussieht, als würde er/sie nicht mehr schreiben.)

Lehrerin H

No itse asiassa ne on tehny samoja kokeita. Osa tekee ne vaan sitten omassa rauhassa tuolla laaja-alaisen (erityisopettajan) luona. (H43)

(Sie haben die gleichen Prüfungen geschrieben. Manche machen die Prüfung einfach in Ruhe bei unserem Sonderlehrer.)

Lehrerin B

Hänen kanssaan mä teen kaikki kokeet niin, että ohjaaja valvoo kokeen siis muille ja mä teen hänen kanssaan koetta. Joka taas saksassa myöskin toimii aika hyvin joillekin. et jos ei pysty sitä kirjallista tuottamaan, niin mä oon sitten sen kokeen kanssa siinä ja pystyn ikään kuin ite täyttää sitä koetta ja lukee niitä tehtäviä ääneen. (B70)

(Mit ihm/ihr habe ich alle Klausuren so organisiert, dass ein Betreuer die Klasse während der Klausur überwacht, während ich die Klausur mit dieser Person mache. Auch in Deutsch funktioniert das ziemlich gut für manche. Wenn das Schreiben jemandem sehr schwer fällt, sitze ich dann mit dieser Person zusammen, lese ihm/ihr die Aufgaben laut vor und schreibe dann die Antworten auf.)

Auch die leistungsschwächeren SchülerInnen werden in den Prüfungen ab und zu berücksichtigt. Eine Lehrerin erzählte, dass sie für gewisse SchülerInnen manchmal eine Gedächtnishilfe in die Klausuren schreibt, falls sie ahnt, dass bestimmte Teile der Prüfung für sie sonst zu schwierig wären. Den schwachen SchülerInnen wird in den Prüfungen manchmal auch mündlich geholfen, wenn sie zum Beispiel eine Aufgabenstellung nicht verstehen. Die leistungsschwächeren SchülerInnen können zudem bei der Erstellung der Prüfung berücksichtigt werden, indem möglichst einfache

Aufgaben in der Prüfung gestellt werden, so dass die schwächeren SchülerInnen auch Erfolgserlebnisse im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht haben.

Lehrerin E

Kaikille on oman ryhmän sisällä sama koe. On oppilaita, joille mä saatan vinkkailla, että tässä pitäis tehdä sitä. [...] Et esim on joku tehtävä, sit siin on tehtävänanto, mut oppilaalla ei edelleenkään oo mitään käsitystä, et mitä tähän tehtävään pitäis tehdä. Niin sitten saatan kertoa, et missä tässä asiassa on kyse, muistatko sen, tätä käytiin silloin, tässä tehtiin jotain sen tyyppistä. Niin osalle joo, saatan antaa vinkkiä sen tyyppisesti, että pääsee alkuun. (E39)

Alle in der Gruppe haben die gleiche Prüfung. Es gibt aber SchülerInnen, denen ich manchmal Hinweise gebe, was in bestimmten Aufgaben gemacht werden soll. Zum Beispiel, wenn es eine Aufgabe und eine Arbeitsanweisung gibt, und der Schüler/die Schülerin keine Ahnung hat, was er/sie in der Aufgabe machen soll. Dann kann ich ihn/sie daran erinnern, worum es bei dieser Sache geht, das haben wir dann gemacht und in dieser Aufgabe wird sowas gemacht. Manchen kann ich so einen Wink geben, damit sie in Gang kommen.

Lehrerin H

Mutta mun mielestä kaikkein paras on, että tekee niin helpon tehtävän, että se oppilas saa siitä ees jonkun näköistä sellasta, et okei mä osasin jotain. [...] Joskus kun mä teen esimerkiksi jotain sanakokeita tai verbikokeita, niin mä mietin, et minkälaisen mä tälle tyypille teen. Niin sit mä mietin, et olis se kuinka helppo tahansa, niin se ei voi olla liian helppo (heheh). Ja sitten jos joku tosi heikko vitosen oppilas saa vaikka jostain helpostakin sanakokeesta vaikka 5/10, niin se on voitto varmaan sille oppilaalle itelleenkin. (H41)

Meiner Meinung nach ist es das Beste, wenn ich eine leichte Aufgabe erstelle, so dass der Schüler/die Schülerin zumindest ein bisschen das Gefühl hat, dass er etwas kann. [...] Manchmal, wenn ich zum Beispiel Wort- oder Verbstests erstelle, denke ich an diesen Schüler/diese Schülerin. Es ist egal, wie leicht der Test ist, es kann nicht zu leicht sein (hehe). Und wenn ein schwacher Schüler/eine schwache Schülerin in einem leichten Test fünf von zehn Punkten erreicht, ist es wahrscheinlich auch für diesen Schüler/diese Schülerin selbst ein Erfolg.

In der Tabelle 4 sind noch zusammenfassend alle Methoden aufgelistet, die die Befragten laut eigener Aussagen im Rahmen der Differenzierung nach unten verwenden.

Strategien der Differenzierung nach unten

- Vorbeugender Förderunterricht
 - Aufarbeiten der relevanten Inhalte vor der Prüfung
 - Üben der Aufgabentypen für die Prüfung
- Nachträglicher Förderunterricht
 - Nach einer misslungenen Klausur
 - Nach längerer Abwesenheit
- Senken der Anforderungen
 - Akzeptanz unerledigter Hausaufgaben in gewissen Fällen
 - Eingrenzung der Lerninhalte (Fundamentum)
- Anpassen des Lernmaterials
 - vereinfachte Aufgaben
 - unterstützendes Zusatzmaterial (z. B. Übersetzungen von Lerntexten bevor sie behandelt werden)
- Anpassen des Arbeitsumfangs
 - weniger Hausaufgaben
- Anpassen der Klausuren
 - Möglichkeit, die Prüfung in einem anderen Raum zu schreiben
 - Möglichkeit, die schriftliche Prüfung mündlich mit der Lehrkraft zu machen.
 - Gedächtnishilfen
 - genug Zeit in Klausuren
- Bearbeiten der Aufgaben mit Sonder- oder Ressourcenlehrer

Tabelle 4 Die von den Deutschlehrenden verwendeten Methoden zur Differenzierung nach unten.

6.2.3.2 Differenzierung nach oben

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die interviewten Lehrerinnen den Bedarf an Differenzierung nach oben in ihrem Unterricht erkennen. Die Befragten berichteten, dass manche SchülerInnen die Kerninhalte im Unterricht schnell verstehen und die Aufgaben in den Lektionen schneller erledigen als ihre MitschülerInnen. Die Lehrerinnen meinten, dass die schnellen und begabten SchülerInnen im Unterricht ebenfalls berücksichtigt werden müssen, weil diese sich schnell langweilen können, wenn diese auf langsamere MitschülerInnen warten oder eigentlich zu einfache Aufgaben bearbeiten müssen. Diese Unterforderung könne frustrierend wirken.

Lehrerin C

Se on enemmän mun mielestä haaste, että saa ne kaikista lahjakkaimmat, jotka nappaa sen niin kuin heti yhdellä kertaa [joo], viihtymään, ettei ne pitkästy, [nii, nii, nii] et se on aika iso haaste. [...] Se, että siellä on niitä, jotka pyörittää jo siinä vaiheessa peukaloita, niin se on iso juttu ylipäätään peruskoulussa, ei pelkästään saksassa. Et miten sitä erityisopetusta vois olla myös lahjakkaille. (C29)

(Ich empfinde es eher als Herausforderung, dass man die Allerbegabtesten, die es gleich beim ersten Mal mitkriegen... dass man sie dazu kriegt, sich im Unterricht wohl zu fühlen, so dass sie sich nicht langweilen. [ja, ja] Das ist eine ziemlich große Herausforderung. [...] Aber, dass es im Unterricht welche gibt, die dann schon nur Däumchen drehen, ist ein großes Ding in der Gesamtschule, nicht nur im Deutschunterricht. Wie könnte es Sonderunterricht auch für die Begabten geben.)

Die Befragten erzählten, dass sie versuchen, die Bedürfnisse der eifrigen und fleißigen SchülerInnen mithilfe von Differenzierung nach oben zu befriedigen, denn nur so können diese SchülerInnen ihre Zeit in der Schule effektiv nutzen. Zudem soll das Lernen auf diese Weise sinnvoll und gewinnbringend gestaltet werden.

Lehrerin F

Elikkä nää, jotka on hyviä, nehän sitten taas käy alikierroksilla. Ne ymmärtää asiat helposti, mutta ne joutuu odottamaan, että saatais ne heikoimmatkin mukaan. (F20)

(Die SchülerInnen, die sehr gut sind, bleiben hinter den Erwartungen zurück. Sie können die Inhalte leicht verstehen, aber sie sind gezwungen zu warten, sodass die Schwächsten auch mitkommen.)

Lehrerin B

Niin siis haluais ajatellakin, että ne ei kärsis siellä yläpäässä ne, jotka niin kuin pystyis sitten omaksumaan sitä kieltä paremmin sitten. (B40)

(Deswegen möchte ich auch daran denken, dass diejenigen, die sich die Sprache besser aneignen könnten, nicht leiden müssten.)

Die Befragten hielten Differenzierung nach oben für sehr wichtig, aber einige Lehrerinnen gaben zu, dass ihre Aufmerksamkeit im Unterricht vor allem auf die schwachen Lernenden gerichtet ist, weil diese viel Förderung benötigen, damit sie die fundamentalen Ziele des jeweiligen Kurses erreichen können. Begabte und motivierte SchülerInnen dagegen sind laut den Befragten oft selbstständiger und kommen auch ohne besondere Aufmerksamkeit des Lehrenden zurecht. Aufgrund der begrenzten Ressourcen der Lehrkraft gehen die Bedürfnisse dieser SchülerInnen im Unterrichtsalltag leicht unter, weshalb die begabten Kinder oft nicht die Möglichkeit erhalten, ihr volles Potential auszuschöpfen. In den Interviews wird deutlich, dass die befragten Lehrerinnen begabte und motivierte SchülerInnen im Unterricht durchaus

wahrnehmen. Dennoch sind die meisten der Befragten unzufrieden, weil sie auf die Bedürfnisse dieser Kinder nicht ausreichend eingehen können.

Lehrerin B

Niin määkin oon enemmän semmonen rautalankavääntäjätyyppi, että mä vääntäisin vaikka kuinka kauan, et kaikki pääsis siihen kärryille. Niin mun täytyy sit välillä muistuttaa itelleni sitä ylöspäin eriyttämistä, et siihen löytyis niitä paukkuja ja keinoja. (B8)

(Ich bin auch eher jemand, der den Sachen auf den Grund geht. Ich würde so lange repetieren, bis alle im Bilde sind. Ich muss mich ab und zu daran erinnern, dass ich auch Differenzierung nach oben einsetze.)

Lehrerin G

Et ehkä se on silleen, että ... kollegoidenkin kanssa puhunut, että sitä kyllä yrittää vetää sitä jälkipäätä mukana siellä. Et jotenkin tulee semmonen, et kato huolehtii siitä, että ne menee. Mut et siinä kohtaa kun huomaa, että ei, niin kyl mä annan sit kirjoja vähintään tai sit mul on jotain semmosii saksalaisia aku ankoja tai tämmösii, jos on semmosii (lahjakkaita) oppilaita. (G66)

(Es ist vielleicht so, dass... Ich habe auch mit den Kollegen darüber geredet, dass man ja versucht, die Schwächeren mitzuziehen. Dass man sich irgendwie darum kümmert, dass sie es mitkommen. Aber wenn ich merke, dass es nicht geht, dann gebe ich (den begabteren SchülerInnen) zumindest Bücher oder deutschsprachige Micky Maus -Magazine oder ähnliches.)

Ob der Unterricht nach oben differenziert wird, ist, laut den befragten Lehrerinnen, von den jeweiligen Zielen der Lernenden abhängig. Die Befragten hatten unterschiedliche Strategien, um die Ziele der SchülerInnen herauszufinden. Manche diskutierten in Evaluationsgesprächen mit den SchülerInnen über deren Ziele und unterstützten die Lernenden im Unterricht dabei, ihren persönlichen Zielen entsprechend zu arbeiten, während andere Lehrende sich stärker auf die Selbstregulierungsfähigkeiten der SchülerInnen verließen, indem sie die Lernenden oft selbst über die Bearbeitung zusätzlicher Übungen und Materialien entscheiden ließen. Viele der Befragten berichteten, dass zusätzliche Übungen zwar allen angeboten werden, jedoch keiner zur Bearbeitung dieser Aufgaben gezwungen wird. Das Bearbeiten zusätzlicher Übungen kann jedoch ein Kriterium sein, das die Gesamtnote positiv beeinflusst.

Lehrerin H

***Haastatteliija:** Tiedätkö sä jo etukäteen, et mikä sopis kellekin vai? **Opettaja H:** No nyt mä tiedän paremmin. Ja sitten kun mulla oli noita palautekeskusteluja ennen jouluarviointii, niin sit mä kysyin, et jos mä oon huomannut, että tää oppilas on hirveen nopee valmis. Niin sit mä kysyin, et mites, et toivoisko, et ois lisätehtäviä [joo] vai kokeeks se, että välil on ok, et tulee sellast viis minuuttii taukoo. (H71)*

(Interviewerin: Weißt du schon im Voraus, was jeweils zu jedem passt?
Lehrerin H: Na, jetzt weiß ich besser. Ich hatte solche Evaluationsgespräche vor Weihnachten. Dann fragte ich – falls ich bemerkt hatte, dass dieser Schüler/diese Schülerin sehr schnell fertig war – dann fragte ich, ob er/sie sich das Anbieten von Extraübungen wünscht, oder ob er/sie es manchmal OK findet, fünf Minuten Pause zu haben.)

Lehrerin G

Ja sitten ne huutaa sieltä, että mää oon jo tehny, mitä mää nyt teen. Mä sanon, että viis minuuttia aikaa, teetsää jotain tehtävää alostat ja jatkat ens kerralla vai lepäätkö tai odotatko. Niin sit ne osaa kyllä valita. (G84)

(Und dann rufen sie, dass sie schon fertig sind und was sie jetzt machen sollen. Ich sage ihnen: Du hast fünf Minuten Zeit. Fängst du mit einer Aufgabe an und machst nächstes Mal weiter, oder wartest du und machst eine Pause? Dann können sie wählen.)

Lehrerin F

No niiden ysin ja kympin tavoittelijoiden kanssa on sillain, että niitä (bonustehtäviä) on pakko tehdä [okei] [...] Et mä oon ihan sanonut, että vaikka sulla ois ne kokeet mitä tahansa, mutta jos et sä yhtään bonustehtävää oo vaivautunut tekemään, niin se on sit kasi. (F17)

(Na diese SchülerInnen, die nach einem Neuner oder Zehner (entspricht einer sehr guten oder ausgezeichneten Note) streben, bei denen ist es so, dass sie (Bonusaufgaben) gemacht werden müssen. [Okay.] [...] Ich habe gesagt, dass sie zwar die besten Noten in Prüfungen haben, aber wer sich nicht die Mühe macht, Bonusaufgaben zu machen, der bekommt eine Acht (entspricht einer guten Note).)

Viele Lehrerinnen merkten an, dass es nicht immer funktioniert, sich auf die Selbstregulierungsfähigkeiten der SchülerInnen zu verlassen, weil nicht einmal die begabten SchülerInnen immer alle angebotenen Zusatzaufgaben machen. Die Befragten meinten, dass es daher äußerst wichtig ist, die nach oben differenzierenden Aufgaben und Materialien so zu gestalten, dass sie die SchülerInnen ansprechen und unterhaltsam sind. In den Interviews wurde zudem deutlich, dass die Lehrkraft sich die Mühe machen sollte, die Extra-Arbeit bei den Lernenden zu bewerben und diese zur Bearbeitung zu motivieren.

Lehrerin B

Mä koen ite just sen tuskastumisen siinä, että kun mä tiän, että ne toiset käsittää tän jo, mut ne ei välttämättä sitten ne lahjakkaat, niin ne ei välttämättä tartu siihen itsenäiseen työskentelyyn. [...] Mut he on kuitenkin jotenkin ehkä mukavuudenhaluisessa tilassa myöskin. (B61)

(Mich frustriert, wenn ich weiß, dass die anderen den Inhalt schon begriffen haben, aber diese Begabten dann nicht unbedingt die selbstständige Arbeit anfassen. [...] Sie sind vielleicht auch ein bisschen in einem trägen Zustand.)

Lehrerin C

Meillä on siis täällä lisämateriaalia on jatkuvasti ja tietokoneet on käytössä, että se lisämateriaali on se haaste. Se ei oo vain jotain tylsiä tehtäviä, vaan se vois olla jotain muutakin. Lisämateriaalit vois myös olla semmosta hauskaa. (C24)

(Wir haben hier die ganze Zeit Zusatzmaterialien. Wir können auch Computer benutzen. Das Zusatzmaterial ist die Herausforderung. Das sind nicht nur langweilige Aufgaben, sondern das kann auch etwas anderes sein. Die Extramaterialien können auch was Lustiges sein.)

Die Befragten hatten viele Methoden, um die Lernenden zu zusätzlicher Arbeit anzuspornen. Eine Lehrerin trägt positive Anmerkungen in Wilma¹ ein, die auch an die Eltern weitergeleitet werden, wenn SchülerInnen Zusatzaufgaben erledigt haben. Eine andere Lehrerin ermuntert die SchülerInnen mündlich und erläutert zudem, warum Zusatzaufgaben sinnvoll sind. Die Lehrerinnen versuchen auch, den SchülerInnen möglichst interessante Aufgaben anzubieten: Die Lehrenden wählen für die SchülerInnen Inhalte, Themen und Aufgaben aus, die für die Lernenden möglichst relevant sind. Ab und zu dürfen die Lernenden auch selbst mögliche Zusatzaufgaben, die bearbeitet werden könnten, vorschlagen.

Lehrerin B

Se palkinto [...] voisi olla, että ei lisätehtäviä koko ajan. Koska eihän ne fiksut muksutkaan jaksa oikeasti tehdä niitä pelkkiä lisätehtäviä. Mut kun se pitäis myydäkin heille niin, [...] kun sä oot saanut sen oman hommas tehtyä, niin miten sä voisit muuten tän asian niin kuin... jos nyt on ollu vaikka joku sanasto [...], et voisitko sä työstää tästä sanastosta jonkun... [...] Joku tekee tosta ihan äkkiä jonkun videopätkän tai muuta. Et ne niinkun jotenkin vois ottaa sitä muuta lahjakkuutta käyttöön, koska eihän heidän halua tehdä vain ylimäärästä tehtävää [mm], niin kuin että ota sitten toi toinenkin paperi, kun ehdit. (B32)

(Die Belohnung [...] könnte sein, dass man nicht die ganze Zeit Extraübungen machen muss. Weil nicht einmal die klugen Kinder nur diese zusätzlichen Aufgaben machen möchten. Man sollte ihnen die Extra-Arbeit anders verkaufen. [...] Wenn man fertig mit den Aufgaben ist, wie könnte man den Inhalt anders... Wenn wir zum Beispiel ein Vokabular haben [...], können sie das Vokabular zu etwas anderem bearbeiten? [...] Manche können schnell ein Video oder etwas Ähnliches machen. Sie könnten ihre anderen Fähigkeiten nutzen. Niemand will ja einfach eine zusätzliche Aufgabe machen und noch ein Übungsblatt nehmen, weil man noch Zeit hat.)

¹ Ein von vielen finnischen Schulen benutztes Schulverwaltungssystem, in dem LehrerInnen in Kontakt zu SchülerInnen und Eltern, und andersherum, sein können. Die LehrerInnen können dort die Noten und andere (sowohl positive als auch negative) Anmerkungen eintragen.

Lehrer G

Mä myin sitä (kielidiplomia, lisätyötä), markkinoin sitä sillain, että kuka haluaa haastaa itsensä. (G5)

(Ich habe das Sprachdiplom mit einer Frage verkauft... oder vermarktet: Wer möchte sich selbst herausfordern?)

Anhand der Antworten der Befragten lassen sich zwei verschiedene Grundstrategien erkennen, die die Lehrenden einsetzen, um den Unterricht nach oben zu differenzieren. Ein Teil der Befragten berichtete über Differenzierungsmaßnahmen, deren Ziel die Vertiefung oder Anwendung des gelernten Vokabulars und der Grammatik ist. Sie erzählten zudem, dass in ihrem Unterricht alle SchülerInnen alle Aufgaben machen. Den SchülerInnen, die die Aufgaben schnell erledigen, werden Wiederholungs- und Zusatzaufgaben sowie Spiele angeboten, durch die die Kenntnisse der Unterrichtsinhalte vertieft werden sollen. Die Lehrenden könnten von den begabten SchülerInnen auch beispielsweise längere Aufsätze verlangen oder Aufgabenstellungen umformulieren, so dass sie anspruchsvoller werden. Eine der Befragten erklärte, dass die begabten SchülerInnen manchmal in der Rolle eines Lehrassistenten anderen beim Lernen helfen. Auf diese Weise entwickeln sie ein tieferes Verständnis für das behandelte Thema und entdecken zudem neue Aspekte.

Lehrerin D

Mutta toki, jos on niitä, jotka on nopeesti valmiita ja se homma vaan sujuu, niin taas se kirjottaminen on aina mahdollinen tai joku suullinen tehtävä siihen lisäks. (D40)

(Wenn es SchülerInnen gibt, die schnell fertig sind und die es einfach können, ist Schreiben immer eine Alternative. Oder zusätzlich irgendeine mündliche Aufgabe.)

Lehrerin C

Kyllä ne (lahjakkaiden ylimääräiset tehtävät) silleen tarkkaan on harkittu, että esim. jos on tehty sähköisiä tehtäviä esim. kustantajan tai itseni toimesta, niin tukee juuri sitä opittavaa asiaa. Tai pelit tai tällaset. (C32)

(Die Zusatzaufgaben für die begabten Schüler sind gut überlegt. Wenn wir zum Beispiel elektronische Übungen vom Verlag oder von mir machen oder etwas spielen, so wird das gerade behandelte Thema vertieft.)

Lehrerin E

Kyllä me jotakuinkin kaikki ne mekaaniset tehtävät tehdään, mutta nehän on hyvin nopeita näille, ketkä (lahjakkaille) [...] Siitä voi sit lähtee jalostamaan sitä eteenpäin. (E57)

(Wir machen alle mechanischen Aufgaben, aber sie werden ja sehr schnell von den Begabten erledigt. [...] Davon können wir das Thema dann weiterentwickeln.)

Die andere Strategie, die von den befragten Deutschlehrerinnen zur Differenzierung nach oben verwendet wird, wies mehr Merkmale differenzierender Differenzierung auf. Im Rahmen dieser Strategie ging es weniger darum, dass alle SchülerInnen alle Übungen machen, sondern dass jeder, seinem eigenen Bedarf entsprechend, Aufgaben erledigt. Die SchülerInnen, die das geübte Grammatikthema schon beherrschen, erledigen dazu keine – oder zumindest nur wenige – Übungen. Die Lehrkraft kann den Schüler/die Schülerin in solchen Fällen z. B. bitten, statt den einfachen lieber anspruchsvollere Übersetzungsübungen auszuwählen. Den SchülerInnen, die das behandelte Thema bereits beherrschen, kann man auch Zusatzmaterial und -aufgaben geben, die nicht zum Fundamentum sondern zum Additum gehören. Die Lerninhalte, mit denen sich diese SchülerInnen beschäftigen, gehen also über die eigentlichen Inhalte des Kurses hinaus, was zu einer stärkeren Differenzierung der Kenntnissniveaus der SchülerInnen führen kann. Auch das Ablegen eines Deutschen Sprachdiploms wurde als eine mögliche Differenzierungsweise erwähnt, bei der die Lerninhalte über das Fundamentum des Kurses hinausgehen.

Lehrerin G

***Haastattelija:** Et heidän ei sit tartte tahkoo vaikka jotain niitä peruskielioppitehtäviä? [mm, ei] Tekeekö ne ollenkaan niitä sitten? **Opettaja G:** Sekin on mulla vähän sillain, et vähän fiiliksen mukaan. Et käännöslauseet mä oon yleensä teettänyt. Ja ne on sanonukin, että ne on ihan hyviä. Mutta niitä jotain... ei. (G38)*

(**Interviewerin:** Sie brauchen dann zum Beispiel diese Basisgrammatikübungen nicht zu machen? [nein] Machen sie diese Übungen überhaupt? **Lehrerin G:** Es kommt darauf an. Üblicherweise will ich, dass sie die Übersetzungsübungen machen. Sie haben auch gesagt, dass sie gut sind. Aber manche andere Übungen dagegen... nein.)

Eine befragte Lehrerin erzählte, dass das Lernen des Additums und die zusätzliche Arbeit für das Sprachdiplom auch die Beurteilung beeinflussen. Sie berichtete, dass sie nicht immer die gleiche Prüfung für die sehr begabten SchülerInnen hält, sondern für diese SchülerInnen eine eigene, herausforderndere Prüfung entwirft. Für die zusätzliche Arbeit für das Sprachdiplom können die SchülerInnen belohnt werden, indem sie von einer Prüfung befreit werden.

Lehrerin G

Sit on ne muutammat tyypit siinä yhdessä saksan ryhmässä, jotka tuli XXX:sta, niin hehän on tehnyt koko ajan vähän eri lailla. Heillä on vähän erilaiset kokeet, mä vaadin vähän enemmän. (G31)

(Ein paar SchülerInnen, die aus einer bestimmten Schule kommen, haben es die ganze Zeit ein bisschen anders gemacht. Ihre Prüfungen sind ein bisschen anders. Ich fordere ein bisschen mehr von ihnen.)

Mul on saksassa aina kaks isoo koetta per lukukausi. [joo] [...] Niin nyt nää, jotka suorittaa diplomin, niin he ei tee tätä nyt tätä seuraavaa koetta. Ei tietenkään. (G78)

(In Deutsch halte ich zwei große Prüfungen pro Semester. [ja] Diejenigen, die das Diplom ablegen, müssen die nächste Prüfung nicht schreiben. Natürlich nicht.)

In der Tabelle 5 sind abschließend alle Methoden aufgelistet, die die Befragten laut eigener Angaben im Rahmen der Differenzierung nach oben verwendeten.

Weisen für Differenzierung nach oben
<ul style="list-style-type: none"> • Lesen deutschsprachiger Bücher, Zeitschriften und Cartoons + schriftliches oder mündliches Berichten über das Gelesene • Lesen und/oder Bearbeiten zusätzlicher Texte aus dem Lehrbuch • Lesen zusätzlicher Texte aus einem anderen Lehrwerk • Erneutes Bearbeiten einer Aufgabe • Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben aus einem anderen Lehrwerk • Bearbeiten zusätzlicher Aufgaben im Internet • Recherche im Internet • Ablegen eines Deutschen Sprachdiploms • Schreiben eines längeren Aufsatzes (als die anderen) • Bearbeiten anspruchsvollerer Aufgaben (als die anderen) • Portfolioarbeiten, mit denen die Schüler ihr Interesse an der Sprache zeigen können • Rolle als LehrassistentIn

Tabelle 5 Die von den Deutschlehrenden verwendeten Methoden zur Differenzierung nach oben.

6.2.3.3 Akteure der Differenzierung

Die Antworten der befragten Lehrerinnen zeigten, dass offenbar zwei verschiedene Vorstellungen darüber herrschen, welche Rollen die LehrerInnen und SchülerInnen bei der Differenzierung einnehmen. Die Interviewantworten ließen sich leicht mit den beiden Begriffen offene und geschlossene Differenzierung, die bereits in Kapitel 3.2.3 theoretisch dargelegt wurden, in Zusammenhang bringen. Geschlossene Differenzierung bedeutet, die Lehrkraft nimmt eine kontrollierende Position gegenüber den Lernenden ein und bestimmt, was und wie im Unterricht gelernt wird sowie die Aufgaben und Übungen. Bei der offenen Differenzierung dagegen kommt den Lernenden eine aktivere Rolle zu. Ihnen wird ein Teil der Verantwortung für das eigene

Lernen übertragen, während die Lehrkraft eher die Funktion einer Lernberatung innehat. Ihre Aufgabe ist, die SchülerInnen in ihrem Lernen zu unterstützen.

Beinahe alle der befragten Lehrenden verließen sich laut eigener Aussage nicht darauf, dass alle SchülerInnen im Unterricht selbstgesteuert arbeiten können. Die Interviewten erzählten, dass Unterricht nach dem Prinzip der offenen Differenzierung, das den Lernenden eine aktive Rolle zuspricht, für die Lehrenden anstrengend ist. Besonders problematisch scheint die Frage danach zu sein, wie der/die Lehrende kontrollieren kann, dass die SchülerInnen sich mit den Dingen beschäftigen, die sie erledigen sollen, ohne sie ständig zu überwachen. Die Lehrerinnen waren zudem der Meinung, dass offene Differenzierung im Deutschunterricht auch deshalb problematisch ist, weil der/die Lehrende oft eine kritische Rolle als Sprachbenutzer ernimmt. Die SchülerInnen hören in ihrem Alltag, abgesehen vom Lehrenden im Unterricht, selten jemanden Deutsch sprechen. Wenn der/die Lehrende einem Schüler/einer Schülerin persönlich hilft, kann er/sie nicht gleichzeitig mit den anderen Lernenden Deutsch sprechen. Dadurch hören die SchülerInnen Deutsch noch seltener, obwohl sie sich vor allem auf diese Weise mit der Sprache vertraut machen.

Lehrerin G

Se vaatii opettajalta paljon. [joo] Et se ohjaaminen siinä, et se lähtee sit oikeille urille. Ja seuraaminen. (G87)

(Es (Differenzierung) fordert viel vom Lehrer. [Ja] Die Anleitung daran, dass das Arbeiten auf richtigen Spuren geht. Und die Überwachung.)

Lehrerin D

Jos mä kysyn vaikka kappaleesta suullisesti kysymyksiä, niin se olen minä, joka kyselee. Ja se on tärkeä, että sitä kieltä kuulee, joka tarkoittaa sitä, että se olen minä, joka sitä puhun tässä. Ja sillon jos mä puhun sitä vierasta kieltä, niin mä en voi olla tässä sitä neiti X:ää opastamassa. Et se on se, kun pitäis pystyy jakautuu niin moneen paikkaan, että se on se, mikä on varmaan se suurin haaste. (D46)

(Wenn mündlich Fragen zu den Lerntext gestellt werden, bin ich es, der/die fragt. Und es ist wichtig, dass man die Sprache hört, was bedeutet, ich bin es, der/die die Sprache spricht. Und wenn ich die Fremdsprache spreche, kann ich nicht gleichzeitig da die Fräulein X anleiten. Dass man eigentlich an mehreren Orten gleichzeitig sein müsste, ist wahrscheinlich die größte Herausforderung.)

Eine Gemeinsamkeit, die sich in den Antworten zeigt, ist, dass sich die LehrerInnen als einen wesentlichen, wenn nicht sogar einen kritischen, Teil des Lernprozesses der SchülerInnen sehen. Die LehrerInnen vertrauen nicht darauf, dass alle SchülerInnen eigenverantwortlich lernen können, sondern sie gehen davon aus, dass die SchülerInnen bei ihrer Arbeit den Lehrer/die Lehrerin benötigen, der sie anleitet und kontrolliert. Die Lehrenden waren auch unsicher hinsichtlich der Gerechtigkeit im Unterricht, wenn der/die Lehrende nur wenig Kontrolle hätte. Wie könnte zum Beispiel in freien Gruppenprojekten sichergestellt werden, dass alle Gruppenmitglieder gleich viel Arbeit

leisten? Die Ansichten der meisten befragten Lehrenden dazu, wie funktionierende Differenzierung aussieht, decken sich also mit dem Konzept der geschlossenen Differenzierung.

Lehrerin H

Siinä (vapaissa projektitöissä) niillä (oppilailla) on sitten ainakin valinnan varaa. Tosin siinäkin on sitten eriyttämisen tarvetta, koska joillekinhan ei sovi tämä itsenäinen työskentely ollenkaan. (H63)

(In freien Projektarbeiten haben die SchülerInnen zumindest Auswahlmöglichkeit. Aber auch in Projektarbeiten gibt es Bedarf an Differenzierung, weil so eine selbstgesteuerte Arbeit manchen SchülerInnen gar nicht zukommt.)

Obwohl die Lehrenden der Meinung waren, dass die Hauptverantwortung für das Lernen der SchülerInnen bei ihnen läge, weil die metakognitiven Fähigkeiten und Selbstkontrolle der SchülerInnen nicht ausreichend entwickelt seien, stellte ein Teil der befragten Lehrerinnen jedoch fest, dass ihre Verantwortung für die Lernresultate der SchülerInnen Grenzen hat. Wenn ein Schüler/eine Schülerin keine Motivation für das Sprachenlernen aufbringt, so eine Befragte, versuche die Lehrende ihn/sie eine Zeit lang zur Mitarbeit zu drängen. Gegen Ende der Gesamtschulzeit dagegen überträgt die Lehrkraft die Verantwortung auf die Lernenden.

Lehrerin H

Ja sit mä oon sanonu sitä, että jossain vaiheessa vaan tulee se, että nyt on sun omalla vastuulla tää. Että jos et sä nyt ota niitä kirjoja esille, niin sit sä et saa näitä asioita tehty, mut nää asiat tulee sulle eteen sit myöhemmin. Tai jos oot kaikki motivoinnin keinot käyttänyt siihen ja se ei auta, niin... (H40)

(Und dann habe ich gesagt, dass irgendwann einfach ein Punkt kommt, an dem es in der eigenen Verantwortung des Schülers/der Schülerin liegt. Wenn er/sie jetzt nicht die Bücher auf den Tisch legt, schafft er/sie diese Aufgaben nicht. Aber sie werden ihm/ihr irgendwann entgegenkommen. Oder wenn ich schon alles Mögliche versucht habe, um jemandem zu motivieren, und es nichts bringt, dann...)

Einige Lehrerinnen waren weniger pessimistisch, was die Selbstregulierungsfähigkeiten der Lernenden angeht. Ein Teil der Lehrenden meinten, dass sich die SchülerInnen persönliche Lernziele setzen und diesen entsprechend handeln können. Sie haben zudem bereits die Fähigkeit, ihren Förderungsbedarf einzuschätzen und ihrem Niveau entsprechend Aufgaben aus den gegebenen Alternativen auszuwählen.

Lehrerin A

Oppilaat on kyl aika silleen siinä kohtaa ihan rehellisiä, et jos ne ei tarvii jotain apuja, niin ei ne sit hahuu sitä. // Tai sit jos on johonkin tehnyt jonkun helpomman

version jostain suullisista tehtävistä, niin kyllä ne heti sanoo, että ei, en mä tätä ota, et tää on liian helppo, et mä otan ton. (A17)

(Die Schüler sind ziemlich ehrlich. Wenn sie keine Hilfe brauchen, dann wollen sie diese auch nicht haben. [...] Oder wenn es eine leichtere Version von einer mündlichen Übung gibt, sagen sie gleich „nein, die nehme ich nicht, die ist zu leicht. Ich nehme die andere.“)

Lehrerin F

***Haastattelija:** Okei, et ne oppilaat ite tavallaan ymmärtää sen. **Opettaja F:** Niin, ja ne tavoitteet on niin erit, että kyl nyt kasiluokkalainen jo suurin piirtein tietää, et mihinkä hän pystyy ja mitä hän haluaa, niin et kyl ne sit toisaalta ymmärtää ne hyvätkin, että jos ne meinaa pitää sen tasonsa ja oppia jotakin, niin ne joutuu panostamaan enemmän kuin ne, jotka haluaa ehkä sit sen kuutosen ja läpi. (F23)*

(Interviewerin: Okay, die Schüler verstehen es also sozusagen selbst. **Lehrerin F:** Ja, und die Ziele sind so unterschiedlich. Ein/Eine AchtklässlerIn weiß im Großen und Ganzen schon, was er/sie kann und will. Und andererseits wissen die guten SchülerInnen, dass sie, wenn sie ihr Niveau behalten und was Neues lernen möchten, andere Maßstäbe anlegen müssen als diejenigen, die vielleicht nur einen Sechser und den Kurs nur bestehen wollen.)

Die Lehrenden erzählten, dass sie sich die Meinungen der Lernenden hören und diese auch anerkennen. Viele der Befragten gaben an, dass sie im Unterricht SchülerInnen haben, die selbst Vorschläge für Aufgaben und Projekte, die sie in den Deutschstunden machen könnten, machen. Oft nehmen die Lehrenden die Wünsche der SchülerInnen in den Unterricht auf. Ein anderes Beispiel dafür, dass die Ansichten und Meinungen der SchülerInnen wertgeschätzt werden, ist, dass die Lehrenden den SchülerInnen oft freie Hand lassen, wenn diese ein Thema ihren Bedürfnissen entsprechend bearbeiten wollen. Das kann beispielsweise vorkommen, wenn SchülerInnen eine geplante Aktivität nicht so interessant finden und deshalb nicht daran teilnehmen möchten. Die Wertschätzung der Schülerinitiativen wurde vor allem wegen Lernmotivation wichtig gefunden.

Lehrerin G

Ja mä oon sanonut, että jos heillä on joku ehdotus niin sen saa heittää. Ja jos se vaikuttaa hyvältä, niin mä sanon, että antaa mennä. (G49)

(Und ich habe gesagt, dass ich gerne zuhöre, wenn sie einen Vorschlag machen. Wenn der Vorschlag gut scheint, sage ich: „Macht es!“)

Lehrerin A

Mut osa on semmoisia, ne niinkun on aika semmosia rauhallisia. Ja osa on ehkä niinkun, että mä oon sen verran aikuinen, toisaalta on oikeesti sen verran lapsi vielä, ettei halua leikkiä, niin ku aikuisethan leikkiskin, mutta jotenkin ei vaan. Ne jotka haluaa vetäytyä rauhaan lukemaan, niin ne ei ole aina samoja, että sillä tavalla, että joskus joku saattaa lukea ja joskus olla mukana. Välillä ykskin poika

jaksaa olla mukana, mut välillä se on semmosessa hepulissa, niin sit se itsekin tietää, että se sit laittaa napit korville ja rupee lukee, niin se on ihan hiljaa. (A35)

(Aber einige sind ziemlich ruhig. Und einige meinen, dass sie schon so erwachsen sind, dass sie nicht spielen wollen, obwohl Erwachsene es machen würden. Diejenigen, die in Ruhe lesen wollen, sind nicht immer die gleichen. Manche mögen mal lesen und mal mitmachen. Ein bestimmter Junge kann manchmal mitmachen, aber manchmal hat er so einen Rappel, das weiß er auch selbst. Dann setzt er die Kopfhörer auf die Ohren und fängt an, zu lesen. Dann ist er ganz leise.)

Viele der befragten Lehrenden erzählten, dass sie den SchülerInnen Auswahlmöglichkeiten bei den Arbeitsmethoden und teilweise auch bei den Lerninhalten bieten. So können die SchülerInnen selbst entscheiden, welche Aufgaben und Lernmethoden ihnen in der jeweiligen Situation am besten liegen. Eine übliche Differenzierungsmethode, die die befragten Lehrerinnen anwenden, ist das Anbieten verschiedener Varianten von Aufgaben oder Lerninhalten. Daraus können die Lernenden die geeignetsten Alternativen auswählen. Auf diese Weise können die SchülerInnen zum Beispiel bestimmen, ob sie die Aufgaben allein oder in Kleingruppen machen möchten sowie ob sie die Aufgaben mündlich, schriftlich oder z. B. am Computer machen möchten.

Lehrerin A

Me tehdään joskus tehtäviäkin sillain, että mä annan niitten kuunnella musiikkia, kun jos tehdään jotain tehtävää. Et jos joku on ihan oikeesti semmonen... niin sit se tekee ja se tekee oikeesti. Kun mä kierrän, katon ja autan, niin se on tehnyt jo monta lausetta, mut jos mä sanoisin, että älä kuuntele musiikkia, niin se puhuis sen naapurin kanssa ja sähläis jotakin. (A37)

(Wie machen es bei Übungen manchmal auch so, dass ich den Schülern erlaube, Musik zu hören, während wir irgendwelche Aufgaben machen. Wenn wirklich jemand so ein (Lerntyp) ist... dann hört er Musik und macht die Aufgabe wirklich. Wenn ich in der Klasse herumgehe, gucke und helfe, hat er schon viele Sätze geschrieben. Aber wenn ich ihm das Musikhören verbieten würde, würde er mit einem Nachbarn sprechen und ein kleines Chaos verursachen.)

Lehrerin B

Ja mä varasin tietokoneluokan, että se mahollista sen, että ne, joilla ei kynä pysy kädessä, että ne vois sitten harjoitella siellä koneilla. Ja ne taas, jotka tykkää oikeasti vielä tänäkin päivänä kirjoittaa ja puhua, niin ne vois sitten tehdä sitä. (B25)

(Und ich habe den Computerraum reserviert, so dass diejenigen, die den Stift nicht halten können, dann am Computer üben können. Und diejenigen, die noch gerne schreiben und sprechen, könnten dann das machen.)

Eine der Lehrenden hat Unterrichtsversuche gemacht, in denen sie versuchte, den Unterricht systematischer zu differenzieren, so dass die SchülerInnen gleichzeitig ihr Lernen aktiv gestalten können. Die Unterrichtsversuche ähnelten dem Lernpfadmodell,

das in Kapitel 3.2.3 vorgestellt wurde. Die Lehrerin erzählte, dass sie den SchülerInnen unterschiedliche Aufgabealternativen angeboten hat – zum Beispiel Aufgaben zum gleichen Thema aber mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Die SchülerInnen durften dann selbst entscheiden, ob sie die leichten, „normalen“ oder schwierigen Aufgaben bearbeiten möchten. Die Aufgaben des jeweiligen „Lernpfads“ waren farbkodiert, um das Modell den SchülerInnen verständlicher zu machen. Die Verantwortung für den Lernprogress und die Lernresultate trägt in diesem Modell sowohl der/die Lernende als auch die Lehrkraft. Die Lehrkraft bestimmt die Auswahl der Aufgaben und unterstützt die Lernenden, indem sie sie ermutigt, diese zu bearbeiten, und motiviert, während die SchülerInnen ein geeignetes Schwierigkeitsniveau wählen. Auch in diesem Modell empfand die Lehrkraft jedoch die schlechte Selbstregulierungsfähigkeit der SchülerInnen als Herausforderung. Besonders die Ausführung der mündlichen Übungen stellte für die Lehrende eine echte Herausforderung dar, wenn die SchülerInnen ihre eigenen Lernpfade auftreten. Die mündlichen Übungen wurden von den SchülerInnen oft übersehen, weil – anders als bei schriftlichen Aufgaben – die vollständige Bearbeitung nur schwer überprüft werden kann.

Lehrerin B

Mut joskushan se lähtee, joskus sitä vaan ottaa jonkun teeman, jos nyt on vaikka joku tekstitunti tai joku muu, et sä lähet niinkun siitä paketoimaan sillä tavalla, että sä tarjoot niitä vaihtoehtoja. Että tässä on nyt nää, ja oppilas tekeekin sen valinnan, et minkä tasoisia tehtäviä hän sitten ehkä mahdollisesti lähtee sieltä tekemään. (B5)

(Manchmal nimmt man einfach ein Thema, wenn man zum Beispiel eine Textstunde oder was anderes hat, und plant das Thema dahin gehend neu, dass man Alternativen anbietet. Es ist dann an den SchülerInnen, selbst die Wahl zu treffen, welches Schwierigkeitsniveau er/sie wählt, wenn er/sie fängt an, die Aufgaben zu machen.)

Mutta siinä oli taas sitten ongelmana jotenkin se, että sit kun kielissä kuulus olla se suullisuus aika vahvasti mukana. Niin sit kun tehdään näin, niin mun pulmani on vielä tänäkin päivänä, et mä mietin sitä, et miten mä tämmösessä itsenäisessä yksilöllisessä polussa, mitä ne oppilaat lähtee kulkemaan, niin varmistan sen, että ne harjottelee niitä suullisia ja että ne myös niinku oppii ja tekee. (B20)

(Aber das Problem war irgendwie, wenn in Fremdsprachen das Mündliche betont werden soll. Und wenn es so wie hier gemacht wird, ist mein Problem immer noch, wie kann ich, wenn die SchülerInnen selbstständig einen individuellen Lernpfad beschreiten, sicherstellen, dass sie die mündlichen Aufgaben üben und dass sie auch etwas lernen und machen.)

Obwohl die befragten Lehrerinnen der Meinung waren, dass es wichtig sei, die Ansichten der SchülerInnen zu berücksichtigen und anzuerkennen, waren sie gleichzeitig der Ansicht, dass diese Berücksichtigung nicht zu weit gehen darf: die

SchülerInnen müssen auch manchmal Aufgaben machen, die sie nicht so angenehm finden.

Lehrerin E

Mut joo, kyl mä oon myös sitä mieltä, et kaikkien pitää vähän kaikkea kumminkin yrittää. Et ei voi koko ajan sanoo, et ei sun tarte, kun et kerta tykkää. Et ei se niinkään mene. Et kyllä välillä pitää nähdä vaivaa ja pitää tehdä joskus asioita, jotka ei koko ajan tunnu niin mukavilta. (E15)

(Aber ja, ich bin auch der Meinung, dass alle alles ausprobieren müssen. Ich kann nicht die ganze Zeit sagen, dass man die Übungen nicht machen muss, weil man sie nicht mag. So kann es auch nicht sein. Manchmal muss man sich auch ein bisschen bemühen und Sachen machen, die man nicht immer so angenehm findet.)

6.2.3.4 Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen

Die interviewten Lehrerinnen erzählten, dass sie die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen berücksichtigen, obwohl sie den Unterricht nicht immer so deutlich individualisieren, sondern den Unterricht hauptsächlich für die ganze Gruppe planen. Die LehrerInnen verlassen sich auf vielfältige Aufgaben und Lehrmethoden, um die unterschiedlichen Lernerbedürfnisse zu berücksichtigen. Der Leitgedanke sei, dass im abwechslungsreichen Unterricht jedem etwas „Passendes“ angeboten werden kann. Die Aufmerksamkeit werde nicht nur auf das Leistungsniveau der SchülerInnen, sondern auch z. B. auf die präferierten Lerngewohnheiten der Lernenden gerichtet. Manchmal werden die Lernaktivitäten und Aufgaben so geplant, dass sie die Bedürfnisse bestimmter SchülerInnen berücksichtigen, aber die Aktivitäten werden trotzdem mit der gesamten Gruppe durchgeführt.

Lehrerin E

No mä oon pyrkinyt siihen, et on paljon monikanavaista... et on paljon visuaalista ja paljon tehdään. Edelleen yläkoulussakin pantomiimit ja näytelmät ja semmoset ihan perusharjoitukset on käynnissä. Ja erilaisia paperilappusia, et ei pelkästään kirjottamalla ja kuulemalla. Et mahdollisimman monella tavalla. Et ehkä sekin on osittain sitä (eriyttämistä), mut se on sit sitä koko oppiaineen, et ei pelk... (pelkästään yksittäisten oppilaiden?) (E12)

(Ich habe danach gestrebt, dass es viele multimodale Lernaktivitäten gibt... dass es viel Visuelles gibt und dass wir viel machen. Pantomime und Schauspielen sind in den oberen Klassen der Gesamtschule noch populär, genau wie gewöhnliche Übungen. Und unterschiedliche Zettelchen, sodass es nicht nur durch Schreiben und Hören gelernt wird. Auf möglichst verschiedene Weisen. Vielleicht ist das auch teilweise Differenzierung. Aber das betrifft das ganze Fach, nicht nur... (individuelle SchülerInnen?))

Lehrerin H

Yleensä silleen esimerkiks mä saatan ottaa jonkun pictionary-tehtävän, et mä oon ajatellu ehkä joitain tiettyi oppilaita, et okei, ne ei muuten innostu oikeen

sanaston oppimisesta, mut sit saattais tykkää tämmösistä jutuista. [Joo] Sit me tehdään se koko ryhmänä. (H51)

(Zum Beispiel kann ich eine Pictionary-Aufgabe machen und dabei bestimme SchülerInnen im Auge haben. Weil sie sich sonst nicht für das Lernen des Vokabulars begeistern, aber solche Dinge könnten sie mögen. [Ja] Dann machen wir es mit der ganzen Gruppe.)

Bestimmte SchülerInnen können auch mit ziemlich kleinen Maßnahmen berücksichtigt werden, ohne dass der Inhalt des Unterrichts verändert wird. Die Maßnahmen richten sich vor allem an SchülerInnen, die Probleme haben, sich zu konzentrieren. Die Lehrerinnen erzählten, dass sie einem rastlosen Schüler/einer rastlosen Schülerin einen Gymnastikball als Stuhl anbieten können, womit er/sie sich besser konzentrieren kann. Dem Schüler/der Schülerin könnte auch etwas Kleines in die Hände gegeben werden, womit er/sie herumspielen kann. Auch das Musikhören kann manchen SchülerInnen beim Konzentrieren helfen, wie im vorigen Unterkapitel erwähnt wurde.

Lehrerin H

Mul on yhes ryhmäs on yks semmonen oppilas, jolle mä lupasin, et mä tuon sille semmosen jumppapallon, kun hän keikku koko ajan tuolilla. ja sitten hän ei saanut oikeen tehtyy mitään tehtäviä. Mut tol jumppapallolla se on vähän paremmin saanut. Et siin ei tuu semmosta keikkuttamisen ääniä [niin, niin]. Et se vähän siinä pomppii ja sit samalla kirjottaa, et kyl se on itseasiassa auttanut sitä vähän. (H6)

(In einer Gruppe habe ich einen Schüler/eine Schülerin, dem/der ich versprochen habe, dass ich ihm/ihr so einen Gymnastikball bringe, weil er/sie die ganze Zeit mit dem Stuhl gekippt hat und eigentlich keine Übungen bearbeiten konnte. Aber mit dem Gymnastikball hat er ein bisschen mehr bearbeitet. Da gibt es nicht mehr diese Geräusche vom Kippen. [Ja, ja] Er/Sie hüpfte da ein bisschen auf und nieder, und schreibt gleichzeitig. Das hat ihm/ihr eigentlich ein bisschen geholfen.)

Lehrerin G

*Mulla on tämmönen, että, jos mä huomaan, että jollakin on joku pikkunen juttu, niin... tää on ollu erittäin suosittu tänä vuonna. (Opettaja näyttää pientä muovidinosaurusta) Ja jota saa kato sitten silittää [hehe]. Ja sit se tunti menee ihan jees. **Haastattelija:** Niin mitä, missä tilanteissa? Sit jos joku on levoton vai? **Opettaja G:** Joo, joo. Niin mä vien tän ihan vaivihkaa. Toimii. [hehe] (G96)*

(Wenn ich bemerke, dass jemand irgendwas Kleines hat, dann habe ich so ein kleines Ding... Dieser hier ist sehr populär dieses Jahr gewesen. (Die Lehrerin zeigt einen kleinen Spielzeugdino aus Plastik) Und den darf man dann streicheln [hehe] und die Stunde läuft dann ganz gut. **Interviewerin:** In welchen Situationen also? Wenn jemand unruhig ist, oder? **Lehrerin G:** Genau. Ich bringe es ganz verstohlen (zu jemandem). Es funktioniert. [hehe])

In Interviews zeigten sich auch Differenzierungsmaßnahmen, die die Ängste der SchülerInnen berücksichtigen. Ein Beispiel aus den Interviews knüpft an Aufführungsangst. Manche SchülerInnen können wegen schlechter Erfahrungen oder sozialer Schwierigkeiten Angst vor dem Halten eines Vortrags vor der ganzen Klasse haben. In solchen Fällen können die SchülerInnen ihren Vortrag allein vor dem Lehrer/der Lehrerin halten.

Lehrerin E

Kasien kanssa me tehtiin Itävaltaan liittyviä (esitelmiä) ennen joulua. Mut siinäkin oli sellanen, et jos sen luokan edessä puhuminen on mahdotonta, niin sitten välitunnilla tai koulun jälkeen mulle (esittäminen) [okei] on aina se vaihtoehto. [...] Mut tää on aika paljon se, et on niitä traagisia kokemuksia. Tai kun aina niitä tarinoita niistä kauheista kokemuksista, kun ne on pakotettu tekemään. Et en mä tiedä, onko se sit tarpeenmukaista sellaisella, jolla on selkeesti hankaluuksia... voi olla erilaisia hankaluuksia, voi olla ihan vaan sosiaalisia... et ei vaan sen takia pysty, niin sitten ihan hyvin voi esittää mullekin. (E41)

(Die AchtklässlerInnen haben vor Weihnachten Vorträge über Österreich gehalten. Aber auch da war es so, dass diejenigen, für die das Sprechen vor der ganzen Klasse unmöglich war, den Vortrag in der Pause oder nach der Schule vor mir halten konnten. [Okay]. [...] Der Grund dafür war, dass es viele solcher schlechten Erfahrungen gibt. Oder es gibt ja immer diese Geschichten über schreckliche Erfahrungen, wenn die SchülerInnen gezwungen worden sind. Ich weiß nicht, ob das Zwingen zweckmäßig ist, wenn jemand unzweideutig Schwierigkeiten hat... Man kann unterschiedliche Schwierigkeiten haben, aber auch solche sozialen... Dass man es einfach nicht machen kann. Dann kann man den Vortrag genau so gut nur vor mir halten.)

Die Lehrerinnen erzählten, dass sie zur Differenzierung auch offene Aufgaben verwenden. Mit denen können unterschiedliche Leistungsniveaus und Lernstile der SchülerInnen unauffällig berücksichtigt werden, weil offene Aufgaben den Unterricht "natürlich" differenzieren. Die Aufgabenstellungen sind bei offenen Aufgaben für alle gleich, aber sie ermöglichen es, Lösungen mithilfe unterschiedlicher Stile und von unterschiedlichem Umfang zu erarbeiten. Beispiele für diesen Aufgabentyp sind Schreibaufgaben verschiedener Art (z. B. Blogposting), mündliche Aufgaben (z. B. freie Wiedergabe des Lerntextes) und Projekte, deren Themen und Ausführungsart die SchülerInnen selbst bestimmen können. Jeder kann die Aufgaben dem eigenen Leistungsniveau entsprechend bearbeiten.

Lehrerin D

Tietysti noissa tulee paritöissä, kun kerrotaan vaikka kappaleen sisällöstä, niin se on semmonen, missä se tulee automaattisesti. Jos on semmonen, et on parempia oppilaita, niin ne pystyy tekee sen sillon oman taitotasonsa mukaisesti // Etevimmat kirjoittivat (blogia) todellakin sivukaupalla. Jotkut kirjoittivat sen minimin, oiskohan se ollut lause per päivä. Joillekin se on aika paljon. (D30)

(Natürlich kommt es in den Partnerübungen, wenn zum Beispiel über den Inhalt des Textes gesprochen wird, automatisch. Wenn es bessere SchülerInnen gibt, können sie es ihren eigenen Sprachkenntnissen gemäß machen. // Die Geschicktesten schreiben (Blog) tatsächlich mehrere Seiten. Einige schreiben nur das Minimum, eine Seite pro Tag. Für manche ist es ziemlich viel.)

Lehrerin H

Ne saa sit yhen tunnin viikossa käyttää siihen valitsemaansa projektiin. Et siinä tulee, et ne saa tehdä ihan mitä vaan, kunhan siinä jollain tapaa tulee sitä saksan kielen harjoitusta. (H62)

(Sie dürfen eine Stunde in der Woche für ihr selbst gewähltes Projekt verwenden. Sie können was auch immer machen, wenn dabei irgendwie Deutsch geübt wird.)

Obwohl das Arbeiten in der Klasse einheitlich wäre, erzählten die Lehrerinnen, dass sie sich um die schwächeren oder langsamer lernenden SchülerInnen kümmern. Im Unterricht werde deswegen in dem Tempo vorgegangen, dass auch die langsamsten Lernenden die Chance haben, Schritt zu halten. Um die schwächeren SchülerInnen unterstützen zu können, behalten die Lehrerinnen sie im Unterricht im Auge und sind bereit, ihnen bei Bedarf sofort zu helfen.

Lehrerin C

Perusasteella mä itse pidän sitä tärkeänä, että edetään sen lähestulkoon sen hitaimman mukaisesti. (C28)

(In der Grundstufe halte ich es für wichtig, dass wir beinahe dem Tempo des Langsamsten/der Langsamsten im Unterricht folgen.)

Lehrerin E

Selkeesti niinkun tiedän sen, et jos on käyty joku asia läpi ja sit ruvetaan harjottelemaan itsenäisesti, niin se on ne tietyt, joiden luona mä menen käymään ja katsomaan, et pääsitkö kärryille, lähtikö käyntiin, katotaanko vielä yhdessä. (E34)

(Ich weiß, dass wenn wir eine neue Struktur durchgegangen sind und dann anfangen, sie zu üben, es bestimmte SchülerInnen gibt, zu denen ich gehe und gucke, ob sie im Bilde sind oder ob ich die Struktur mit ihnen noch einmal durchgehe.)

6.2.4 Soziale Aspekte der Differenzierung

Die Lehrerinterviews haben gezeigt, dass Differenzierung im Zusammenhang mit unterschiedlichen sozialen Aspekten geht. Differenzierung geschieht nicht in einem Vakuum, sondern die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem/der Lernenden, sowie die Atmosphäre und soziale Verhältnisse in der Gruppe spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle im Hinblick darauf, wie differenzierende Maßnahmen in der Gruppe angenommen werden.

Eine vertrauensvolle und geborgene Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden bildet die Grundlage für alle Differenzierungsmaßnahmen. Die befragten Lehrenden erzählten, dass sie sich bewusst darum bemühen, eine gute Beziehung zu ihren SchülerInnen aufzubauen. Ein wichtiges Instrument für die Vertrauensbildung sind Gespräche mit den SchülerInnen. Einige Lehrerinnen gaben an, dass sie regelmäßig in Evaluationsgesprächen zu zweit mit den SchülerInnen sprechen und Vertrauen aufbauen. Allein mit dem Lehrer/der Lehrerin kann der Schüler/die Schülerin seine/ihre Rolle in der Klasse verlassen und freier über seine/ihre Gedanken und Wünsche sprechen. Die meisten Befragten meinten jedoch, dass der regelmäßige Dialog mit Lernenden im Unterricht eine gängige Art der Vertrauensbildung sei. Im Unterricht können die Lehrenden mit SchülerInnen auch ziemlich frei über außerschulische Angelegenheiten sprechen. Das wichtigste sei, dass der/die Lehrende zeigt, er/sie den SchülerInnen zuhört. Jeder Schüler/jede Schülerin sollte auch das Gefühl bekommen, dass sich der Lehrer/die Lehrerin für ihn/sie interessiert. Nur so können die SchülerInnen dem Lehrer/der Lehrerin dahingehend vertrauen, dass Differenzierungsmaßnahmen zum Wohl des Schülers/der Schülerin eingesetzt werden.

Lehrerin C

Haastavaahan se (eriyttäminen) on, mutta kuten mä sanoin, niin se on se perusopetuksen selkäranka [joo]. Siitähän se lähtee. Se niin kuin kuuluu siihen työhön automaattisesti. Ja onhan se haastavaa, aina jakautua moneen osaan. //
Haastattelija: Mitä haasteita? Sä sanoit, että jakautuminen ja... **Opettaja C:** Jakautuminen ja se, että osaa nähdä kaikki tarpeet ja osaa tavallaan saada sen kontaktin siihen oppilaaseen, että tulee se oikee tuen tarve siinä esille. Onhan siinä monta osaa, luottamuskin siinä on tärkeätä. (C57.2)

(Differenzierung ist herausfordernd, aber wie ich gesagt habe, ist sie das Rückgrat des Unterrichts. [Ja] Damit fängt alles an. Sie gehört automatisch zu dieser Arbeit. Und doch ist es herausfordernd, seine Aufmerksamkeit immer aufteilen zu müssen. // **Interviewerin:** Welche Herausforderungen? Du hast das Aufteilen genannt... **Lehrerin C:** Das Aufteilen und dass man alle Bedürfnisse wahrnehmen kann. Und dass man den Kontakt mit dem Schüler/der Schülerin aufnehmen kann, dass der wirkliche Förderungsbedarf zum Vorschein kommt. Es gibt mehrere Teile. Das Vertrauen ist auch wichtig.)

Lehrerin G

Et se kontakti pitää olla joka oppilaaseen, mulla on niinku hyvät välit. Ja jos ei oo, niin en tiä sitten, mitä sitten tapahtuis. Haastattelija: Ja tätä hyvää kontaktia sä luot just sillä, että meet tarvittaessa sit juttelemaan sitten? Opettaja G: Niin, ja kukaan ei ota sitä, et "ai toi tulee nyt, ai mitähän se nyt tulee." Ne on tottunu siihen, mää kierrän, mä heitän vaikka mitä. Se riippuu ihan, mikä sopii siihen. Ne ymmärtää läppää jo kaikki [...] kyl ne tykkää. [...] Et kyllä se on, kun on näin, niin kyllä se tulee se palaute sieltä heti. Ne uskaltaa. Mä oon sitä mieltä. (G55)

(Man muss Kontakt zu jedem Schüler/jeder Schülerin haben. Ich habe ein gutes Verhältnis zu ihnen. Und wenn ich das nicht hätte, weiß ich nicht, was passieren würde. **Interviewerin:** Und dieses gute Verhältnis baust du so auf, dass du mit

ihnen bei Bedarf redest? **Lehrerin G:** Ja, und niemand von ihnen denkt, dass „ach, er/sie kommt jetzt. Warum kommt er/sie?“ Sie haben sich daran gewöhnt, dass ich in der Klasse herumgehe und alles Mögliche einwerfen kann. [...] Alle verstehen meine Witze schon [...] Sie mögen es. [...] Wenn der Kontakt so ist, bekommt man das Feedback gleich. Sie trauen sich. Ich bin dieser Auffassung.)

Die Antworten der befragten Lehrerinnen belegen, dass die Atmosphäre in der Lerngruppe eine zentrale Rolle im Hinblick auf den Erfolg von Differenzierung spielt. Die Atmosphäre in der Klasse soll vor allem vertrauensvoll sein. Alle sollen sich in der Klasse gut fühlen und sich trauen, sich auf die Aufgaben und andere Klassenaktivitäten einzulassen, und manchmal auch Fehler zu machen. Das erfordert, dass sich die SchülerInnen sich sowohl auf den Lehrer/die Lehrerin als auch auf einander verlassen können.

Lehrerin B

Ja jos se ilmapiiri ei oo vielä rakentunut semmoseks, että ne uskaltautuu heittäytyä, niin sillon menee pieleen kaikki eriyttämisyritykset, jos sä lähet eriyttämään jollain väärällä tavalla, tai tekemään mitä tahansa väärällä tavalla. [...] Sehän (ilmapiiri) on parhaimmillaan semmonen huumoria hersyvä, semmonen hyväntuulinen. [...] Niin että sinne täytyy jotenkin saada aikaseks semmonen ilmapiiri, et ne luottaa siinä toisiinsa ja ne uskaltaa lähtee hassuttelemaan ja semmoseen, mut ei se aina onnistu. (B52)

(Wenn sich die Atmosphäre noch nicht soweit entwickelt hat, dass sich die SchülerInnen sich trauen, sich einzulassen, gehen alle Differenzierungsversuche schief, wenn man versucht, auf fehlerhafte Weise zu differenzieren. Oder wenn man überhaupt etwas auf falsche Weise macht. [...] Im besten Fall ist die Atmosphäre humorvoll und vergnügt. [...] Irgendwie muss man in der Klasse so eine Atmosphäre schaffen, in der sie sich einander vertrauen und in der sie sich trauen, zu albern. Aber man schafft das nicht immer.)

Wie das obige Zitat zeigt, ist die Atmosphäre in der Klasse nicht immer sofort optimal für Differenzierung, sondern es kann dazu den/die Lehrende brauchen. Die Lehrenden können zum Beispiel mit einer selbst erstellten Sitzordnung versuchen, die Gruppendynamik positiv zu beeinflussen, so dass sich in der Klasse z. B. keine schädlichen Cliquen herausbilden. Mithilfe der Sitzordnung können die LehrerInnen die SchülerInnen auch in beliebigen Kleingruppen, z. B. ihren Leistungsniveaus entsprechend, gruppieren, so dass die Lernenden je nach Situation in homogenen oder heterogenen Gruppen zusammenarbeiten. Die befragten Lehrenden meinten auch, dass andere Faktoren wie kleine Gruppengrößen und Gemütlichkeit des physischen Klassenraums dabei helfen können, eine bessere Atmosphäre in der Klasse zu schaffen.

Lehrerin G

Haastattelija: Voiks sitä ilmapiiriä jotenkin muuttaa? Opettaja G: Voi! Sitten jos se ryhmä... on niinku sit... et sen huomaa, et niil on kuitenkin about semmoset hyvät välit, et siellä ei oo mitään klikkiytymistä... Kyllä. Ja jos on enemmän poika, niin... pojat on aina semmosia, mun mielestä, jotka jeesaa siinä, jos meinaa

ruveta tulemaan semmonen tilanne, et joistakin tulee niinku porukka, joku klikki. Niin. (G64)

(Interviewerin: Kann man die Atmosphäre irgendwie verändern? **Lehrerin G:** Ja! Wenn die Gruppe... Man merkt, wenn sie noch ein ziemlich gutes Verhältnis zueinander haben, dass es keine Cliques in der Gruppe gibt... Ja. Und wenn es mehr Jungen gibt, dann... Jungen helfen meiner Meinung nach dabei, wenn manche SchülerInnen beginnen, eine Clique zu werden.)

Joo mä haluaisin ensin, että ryhmät olis se 12 olis se ideaali. [Okei. Miks?] Niin sillon me ehdittäis tekee vaikka mitä. Ja sitten olis tasaluku, että vois jakaa neljän ryhmään, vois jakaa kolmen ryhmään tai mihkä vaan. [Joo] Ja siinä opittais paremmin tuntee toisemme. [...] Et siinä tulee oppilaalle sitä uskallusta. // Mul on nyt kaks ryhmää, jossa on kymmenen. [...] Niin kyllä siellä meillä se ilmapiiiri on niin erilainen. (G25)

(Ich finde, 12 wäre die ideale Gruppengröße. [Okay. Warum?] Dann hätten wir Zeit für alles Mögliche. Und das ist eine gerade Zahl, so dass man Vierergruppen, Dreiergruppen oder alle mögliche Gruppen bilden könnte. [Ja.] Und da würden wir einander besser kennenlernen. [...] Die SchülerInnen würden Mut bekommen. // Ich habe jetzt zwei Gruppen mit zehn SchülerInnen. [...] Die Atmosphäre in diesen ist grundverschieden.)

Die eigene Klasse und Unterrichtsgruppe bildet für Jugendliche eine sehr wichtige soziale Umgebung. Für die meisten ist es wichtig, von der Gruppe akzeptiert zu werden, deswegen wird es von vielen als unangenehm empfunden, aus der Gruppe herauszufallen. Differenzierung ist eine Tätigkeit, deren Ausgangspunkt die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden ist, deshalb kann sie in den Augen der SchülerInnen negative soziale Auswirkung haben. Manche können Differenzierung beim Sonderlehrer/bei der Sonderlehrerin sogar als stigmatisierend empfinden. Die befragten Lehrerinnen haben diese Besorgnisse in den Interviews ausgedrückt.

Lehrerin E

Et kyl monesti oppilaatkin kokee, et ei haluu olla liian... et haluu samat asiat tehdä, mitä muutkin. (E29)

(Auch die SchülerInnen finden, dass sie nicht zu... Dass sie die gleichen Sachen machen wollen, wie die anderen.)

Lehrerin G

Jos mä semmosen, siitä on kauan aikaa, se ei oo ees tässä koulussa, niin mä kysyin yhdeltä tytöltä, ruotsin oppilas, että haluisitko sä mennä erityisopettajalle [mm]. Kun mä huomasin, että hän tarvis pikkasen semmoista rohkaisua ja se oli hirmu iso ryhmä, niin musta tuntu, että mä en pystynyt hänelle antaa sitä. Ja ihan varma oon siitä, että tosi nätisti kysyin, mutta hän loukkaantui. Hän loukkaantui niin verisesti. Hän oli ehkä alakoulussa saanut sen kuvan, että erityisopettaja on

semmonen, että sinne menee kaikki surkimukset ja jotka on vähän tyhmiä ja näin [mm]. Niin hän rupes itkeen ja sanoi, et en ikinä mene. (G57)

(Vor langem, das war nicht mal in dieser Schule, habe ich ein Mädchen in Schwedischunterricht gefragt, ob sie zum Sonderlehrer gehen möchte. [mm] Weil ich bemerkt hatte, dass sie ein bisschen Aufmunterung gebrauchen könnte. Es war eine sehr große Gruppe, deswegen hatte ich das Gefühl, dass ich ihr das nicht geben kann. Und ich bin ganz sicher, dass ich sehr höflich gefragt habe, aber sie hat es mir übelgenommen. Sie war so beleidigt. Sie hatte vielleicht in der Grundschule die Idee entwickelt, dass nur die Schwächlinge, die ein bisschen dumm sind, zum Sonderlehrer gehen. [mm] Sie fing an zu weinen und sagte, dass sie nie dahin gehen würde.)

Die Lehrerinnen erzählten, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die Weise richten, wie sie im Unterricht über auffällige Differenzierungsmaßnahmen, z. B. über das Bearbeiten der Aufgaben mit Sonderlehrern, im Unterricht sprechen. Die Absicht sei, ein möglichst positives Bild über Differenzierung zu erzeugen, damit Differenzierung nicht mehr als stigmatisierend empfunden wird. Die Lehrerinnen könnten z. B. sagen, dass Differenzierung beim Sonderlehrer ein Privileg sei, weil man da Aufgaben in Ruhe bearbeiten kann.

Lehrerin G

Multa aina pääsee (erityisopettajalle), ei joudu, pääsee. Ja he tietää sen. He kysyykin näitisti, että pääsenkö mää. Niil on vuorot, kun ne on isot ryhmät. (Opettaja puhuu ruotsin opetuksesta) (G51)

(Von meinem Unterricht kommt man zum Sonderlehrer. Man wird nicht gezwungen, dahin zu gehen, sondern man darf zu ihm gehen. Und sie wissen es. Sie fragen sogar, ob sie da gehen können. Es gibt eine Reihenfolge, weil es große Gruppen sind. (Der Lehrer spricht über Schwedischunterricht))

Lehrerin H

No mä yritän tosiaan sanoo, niinku tänäänkin, että sä saat siellä (erityisopettajalla) apua, et se ei ois rangaistus. [...] Mä en tiedä, (oppilaat) varmaan suhtautuu eri tavoin. Ehkä se on kuitenkin enemmän semmonen negatiivinen juttu. Tulee siitä aina merkintä Wilmaan, jos on joutunut klinikalle. Mut mä ite en laita sitä negatiivisena merkintänä, mä vaan laitan, että meni tekemään jonkun avulla. (H37)

Ich versuche ihnen zu sagen, dass sie Hilfe beim Sonderlehrer bekommen. Dass es keine Strafe wäre. [...] Ich weiß nicht, vielleicht stehen die SchülerInnen dem unterschiedlich gegenüber. Vielleicht ist es doch eher eine negative Sache. Es wird eine Anmerkung in Wilma eingetragen, wenn man in die Klinik (zum Sonderlehrer) geht. Ich trage die Anmerkung jedoch nicht als negativ ein, sondern ich schreibe einfach, dass der Schüler/die Schülerin in die Klinik gegangen ist, um die Aufgaben mit Hilfe des Sonderlehrers zu machen.

Die befragten Lehrerinnen hatten zweierlei Ansichten darüber, wie die Haltung ihrer SchülerInnen zu Differenzierung ist. Ein Teil vermutete, dass die SchülerInnen differenzierenden Maßnahmen keine besondere Aufmerksamkeit schenken, oder dass sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der Menschen oft auch selbst erkennen und infolgedessen Differenzierungsmaßnahmen akzeptieren. Die anderen waren dagegen der Meinung, dass unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen die SchülerInnen verwundern können.

Lehrerin A

Joskus jotkut, jotka yksin joutuu tekee, sanoo, et ”miks mä joudun yksin tekee, miksen mä saa tehdä parin kaa, kun noi tekee pareittain?”. Mut kyl ne aika äkkiä tajuu sen, et miks me tehdään kaksistaan ja miks noi saa tehdä pareittain // Et ne siinä ryhmässä itekin näkee sen, että tässä ryhmässä ois ihan noloo pelata tässä, et ei ois kivaa enää... (jos huonommin pärjäävä ei olisi tuomari pelissä) (A55)

(Manchmal einige, die etwas allein machen müssen, sagen, “warum muss ich das alleine machen? Warum darf ich das nicht mit einem Partner machen, wenn die das zu zweit machen?” Aber sie verstehen ziemlich schnell, warum wir oder die anderen die Aufgabe zu zweit machen. // Sie können es in der Gruppe auch selbst sehen, dass es unangenehm wäre zu spielen, dass es nicht mehr Spaß machen würde... (wenn der/die schwächere SchülerIn nicht der Richter im Spiel wäre))

Lehrerin G

Mul on saksassa aina kaks isoo koetta per lukukausi. [joo] [...] Niin nyt nää, jotka suorittaa diplomin, niin he ei tee tätä nyt tätä seuraavaa koetta. Ei tietenkään. Toiset vähän siinä kyllä pyöritti silmiään. (G79)

(In Deutsch halte ich zwei große Prüfungen pro Semester. [ja] Diejenigen, die das Diplom ablegen, müssen die nächste Prüfung nicht schreiben. Natürlich nicht. Die anderen haben da zwar ein bisschen große Augen gemacht.)

7 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Forschungsergebnisse

Das Ziel dieser Forschung war, die Natur der Differenzierung im Rahmen des DaF-Unterrichts in den oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule zu betrachten. Die primäre Forschungsfrage lautete: *Was ist Differenzierung im DaF-Unterricht der oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule?* Um die Natur der Differenzierung beschreiben zu können, konzentrierte sich diese Forschungsarbeit auf die Vorstellungen der DaF-Lehrenden, da das Verhalten der LehrerInnen – und dadurch der Unterrichtsalltag – durch ihre Gedanken und Vorstellungen beeinflusst wird. Die primäre Forschungsfrage wurde mithilfe von zwei Unterfragen präzisiert:

1. Welche Vorstellungen haben DaF-Lehrende der oberen Klassen der Gesamtschule finnischen bezüglich Differenzierung?
2. Wie wird der DaF-Unterricht in den oberen Klassen der Gesamtschule laut den Aussagen der Lehrenden differenziert?

Die Forschungsergebnisse basieren auf thematischen Einzelinterviews mit insgesamt acht Lehrerinnen, die zur Zeit der Durchführung der Interviews Deutsch in den oberen Klassenstufen der finnischen Gesamtschule unterrichteten. Die Interviews wurden mithilfe vom phänomenographischen Analyseverfahren analysiert und dabei entstanden als Ergebnis vier Beschreibungskategorien der dritten Ebene, die die Vorstellungen der finnischen DaF-Lehrenden widerspiegeln. Die Beschreibungskategorien sind: „Differenzierender Lehrer“, „Heterogene Lerngruppe“, „Differenzierung in der Unterrichtspraxis“ und „Soziale Aspekte der Differenzierung“. Die Beschreibungskategorien stehen in einem gleichwertigen Verhältnis zueinander. Jeder Kategorie außer der letzten Beschreibungskategorie „Soziale Aspekte der Differenzierung“ besteht wiederum aus mehreren Beschreibungskategorien der zweiten Ebene, die aus den Äußerungen der interviewten Lehrerinnen abgeleitet wurden. Die Hauptinhalte der Beschreibungskategorien, und zugleich die Hauptergebnisse der Forschung, werden im Folgenden zunächst kurz zusammengefasst und diskutiert.

Differenzierender Lehrer

Die Beschreibungskategorie „Differenzierender Lehrer“ fasst die Vorstellungen der Lehrenden, deren Kenntnisse und Fähigkeiten die Voraussetzung für den differenzierenden Unterricht bilden, zusammen. Die Kategorie besteht aus fünf Beschreibungskategorien der zweiten Ebene: „Kompetenz des Lehrers“, „Planmäßigkeit der Differenzierung“, „Einstellungen der Lehrenden Differenzierung gegenüber“, „Erkennen der Schülerbedürfnisse“ und „Die Differenzierung unterstützende und erschwerende Faktoren“.

Differenzierender Lehrer – Kompetenz des Lehrers

Die Lehrerinnen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragt wurden, gaben an, dass sie in der Lehrerbildung keine ausreichenden Kenntnisse über Differenzierung

erworben haben. Differenzierung wurde in ihrer Studienzeit nur oberflächlich thematisiert. Fast alle befragten Lehrerinnen waren der Ansicht, dass sie ihre Kenntnisse zu diesem Thema hauptsächlich in der Praxis erwerben mussten, sobald sie im Unterricht bemerkten, dass die SchülerInnen ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben können.

Die Lehrerinnen schätzten ihre eigenen Kompetenzen, die verschiedenen Bedürfnisse heterogener Klassen zu berücksichtigen, unterschiedlich ein. Die weniger erfahrenen Lehrenden gaben an, dass sie den Unterricht aufgrund der geringen Berufserfahrung noch nicht ausreichend differenzieren können. Auch eine längere Berufspause kann dazu führen, dass die Kenntnisse der Lehrkraft nicht mehr auf dem neuesten Stand sind und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der SchülerInnen deswegen schwierig ist. LehrerInnen mit längerer Berufserfahrung schätzten ihre Fähigkeiten, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, zufriedenstellend ein. Gesammelte Unterrichtserfahrung erleichtert die Differenzierung, weil die LehrerInnen dadurch Materialien, Ideen und Kompetenzen sammeln konnten, die sie leicht im differenzierenden Unterricht nutzen können. Neben Kenntnissen und Materialien wurde auch die Fantasie als eine Eigenschaft bzw. eine Kompetenz bewertet, die bei der Differenzierung hilft, weil sie das Planen und Erstellen der unterschiedlichen Differenzierungsmaßnahmen erleichtert.

Differenzierender Lehrer – Einstellungen der Lehrenden

Die LehrerInnen besaßen unterschiedliche Einstellungen hinsichtlich des Umfangs, in dem Differenzierung im Unterricht eingesetzt werden sollte. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernenden wurde als wichtig erachtet, aber viele waren der Ansicht, dass im Unterricht nie ausreichend differenziert werden kann, weil es immer Schülerbedürfnisse gibt, die noch besser berücksichtigt werden könnten. In den Antworten der Lehrenden wurde die Einstellung betont, dass es Aufgabe der Schule – und der Lehrkraft – sei, sich an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen. Andererseits kam auch die Einstellung zum Vorschein, dass LehrerInnen nur in einem bestimmten Umfang auf die Differenzierungsbedürfnisse der SchülerInnen eingehen müssen.

Obwohl Differenzierung allgemein als wichtig empfunden wurde, konnte sie bei den Lehrenden unangenehme Gefühle verursachen. Ein ständiges Gefühl der Unvollkommenheit, das die unzureichende Berücksichtigung der SchülerInnen aufgrund von Zeitmangel verursacht, war den LehrerInnen nicht fremd. Differenzierender Unterricht kann jedoch auch mithilfe einer neuen Arbeitskultur gestaltet werden, bei der die SchülerInnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Das Abweichen von vertrauten Vorgehensweisen konnte aber auch als unangenehm empfunden werden.

Differenzierender Lehrer – Planmäßigkeit der Differenzierung

In der Analyse wurde sichtbar, dass die LehrerInnen den Bedarf an Differenzierung erkennen, doch die Art, auf die Differenzierungsbedürfnisse der SchülerInnen zu

reagieren, variiert stark. Laut Tomlinson und Hockett (2008) wird Differenzierung des Unterrichts idealerweise planmäßig eingesetzt, so dass die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden als Ausgangspunkt für den Unterricht dienen, und nicht wie unerwartet auftretende Umstände behandelt werden. Sie untergliedern das Handeln der Lehrenden bei der Differenzierung in reaktives und proaktives Handeln, wobei proaktives Handeln vorgreifende Maßnahmen beinhaltet. Beim reaktiven Handeln wird dagegen auf die Lernerunterschiede erst dann reagiert, wenn sie sich im Unterricht zeigen.

Auf Basis der Analyse des Korpus entsteht der Eindruck, dass Deutschlehrende auf die Schülerunterschiede sowohl reaktiv als auch proaktiv reagieren. Die proaktiv differenzierenden Lehrerinnen bereiteten sich auf die Leistungsunterschiede der Lernenden mit einem Unterrichtsexperiment vor, das dem Lernpfadmodell ähnelt. Sie hielten Lernmaterialien zu einem Thema bereit, die sich im Hinblick auf die Schwierigkeit unterschieden, und ließen die SchülerInnen selbst über das Schwierigkeitsniveau der ausgewählten Materialien entscheiden. Derart proaktiver Umgang mit Schülerunterschieden schienen jedoch meistens nur Experimente weniger Lehrender zu sein. Die experimentierenden LehrerInnen sahen Bedarf an planmäßigeren Differenzierungsweisen, hatten aber noch keine passenden Formen gefunden, die einerseits keine zu große Belastung für die Lehrkraft darstellen und andererseits die SchülerInnen nicht überfordern. Einige erzählten auch, dass sie versuchen, Schwierigkeiten im Unterricht durch eine genaue Planung des Unterrichtsgeschehens zu vermeiden, wobei die Bedürfnisse bestimmter SchülerInnen beachtet werden, obwohl die Maßnahmen die gesamte Klasse betreffen. Für SchülerInnen, die die Aufgaben schnell erledigen, bereiten die Lehrenden oft zusätzliche Aufgaben und Materialien vor, um Langeweile zu vermeiden.

Am häufigsten handeln Deutschlehrende jedoch reaktiv, wenn sie auf Lernunterschiede reagieren. Die Lehrenden sind sich in der Regel der Lernerunterschiede bewusst, und können oft schon im Voraus abschätzen, welche Aufgaben bestimmten SchülerInnen Schwierigkeiten bereiten. Trotzdem erzählten viele Lehrende, dass sie erst während des Unterrichts auf Schwierigkeiten reagieren, indem sie spontan Aufgaben vereinfachen oder sich um eine andere Lösung bemühen.

Differenzierender Lehrer – Erkennen der Schülerbedürfnisse

Differenzierung basiert auf einer guten Schülerkenntnis. Das Erkennen der Schülerbedürfnisse ist laut den Lehrerinnen meist jedoch ein zeitintensiver Prozess, und es kann deshalb bis zu einem halben Jahr dauern, bevor sich die LehrerInnen über die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen bewusst sind. Aus diesem Grund waren die befragten Lehrerinnen der Meinung, dass es das Beste wäre, die gleichen SchülerInnen in mehreren Sprachen oder mehrere Jahre nacheinander unterrichten zu können, damit sie mehr Zeit mit den Gruppen verbringen, und dabei die einzelnen SchülerInnen besser kennenlernen können.

Große Gruppen und eine große Anzahl zu unterrichtender SchülerInnen, sowie Schönfärberei seitens der SchülerInnen in den neuen Gruppen verlangsamten und

erschweren das Kennenlernen. Auch das Erkennen der Bedürfnisse der stillen und zurückgezogenen SchülerInnen erschien den LehrerInnen manchmal schwer, weil sie in großen Gruppen im Hintergrund bleiben. Die am häufigsten verwendeten Strategien, um die Bedürfnisse der SchülerInnen herauszufinden, waren Kommunikation mit den Lehrerkollegen bzw. -kolleginnen und mit den Eltern. Auch die Beobachtung der SchülerInnen bei Klassenarbeit ist eine effiziente Möglichkeit, um ihre Bedürfnisse und Interessen herauszufinden.

Differenzierender Lehrer – Die Differenzierung unterstützende und erschwerende Faktoren

Eine allgemeine Vorstellung der LehrerInnen scheint zu sein, dass sie aufgrund von der Zeitmangel, fehlender personeller Ressourcen und passender Materialien auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen nicht ausreichend Rücksicht nehmen können. LehrerInnen brauchen genug Lehrmaterialien – eine breite Auswahl möglichst unterschiedlicher Aufgaben, die zudem unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus entsprechen –, um den Unterricht differenzieren zu können. Viele LehrerInnen meinten, dass die Lehrwerke, mit denen sie zum Zeitpunkt der Interviews arbeiteten, diese Anforderung nicht erfüllen. Eine umfangreiche Materialsammlung in der Schule oder von der Lehrkraft selbst kann diese Unzulänglichkeit der Lehrwerke ausgleichen. Dies setzt jedoch einen problemlosen Zugang zu den Materialien voraus, damit diese im Unterricht auch unmittelbar bei Bedarf verwendet werden können. Es wäre im Hinblick auf die Differenzierung optimal, wenn LehrerInnen ein eigenes Klassenzimmer hätten, in dem sie alle ihre Klassen unterrichten können und alle Materialien immer erreichbar wären.

Wenn LehrerInnen nicht ausreichend passendes Material für Differenzierung haben, erstellen sie das Material selbst oder suchen es im Internet. Viele meinten jedoch, dass die Zeit für das Erstellen oder Recherchieren des Materials nicht ausreicht. Die LehrerInnen waren der Ansicht, dass SchulleiterInnen durch eine umsichtige Einteilung der Arbeit Differenzierung deutlich erleichtern könnten. LehrerInnen erwähnten z. B., dass sie mehr Zeit für das Erstellen der differenzierenden Lernmaterialien hätten, wenn sie Parallelgruppen unterrichten könnten. Auch kleinere Gruppen würde die Umsetzung differenzierenden Unterrichts erleichtern. Das Missverhältnis zwischen vorhandenen Ressourcen und Schülerbedürfnissen sowie den Wünschen der Lehrenden führt zu Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit, was auf Dauer die Motivation und das Wohlbefinden der Lehrkräfte negativ beeinflussen kann.

Heterogene Lerngruppe

Die zweite Beschreibungskategorie, die die Vorstellungen der Lehrenden hinsichtlich der „Bandbreite“ unterschiedlicher Lernenden in Lerngruppen und die Bedeutung der Differenzierungsmaßnahmen zusammenfasst, heißt „Heterogene Lerngruppe“. Die Beschreibungskategorie besteht aus zwei Beschreibungskategorien der zweiten Ebene: „Heterogenität der SchülerInnen“ und „Bedeutung der Differenzierung für die Lerngruppe“.

Heterogene Lerngruppe – Heterogenität der Schüler

Die Lehrerinterviews zeigen, dass LehrerInnen eine breite Vorstellung von der Heterogenität der Schülergruppen haben. Die befragten Lehrerinnen nannten mehrere Eigenschaften und Merkmale, in denen sich die SchülerInnen unterscheiden und die Differenzierungsbedarf im Deutschunterricht verursachen. Zu diesen Merkmalen gehören Leistungsniveau, Motivation, Ziele, Arbeitstempo, Charakter, Neigungen, Interessen, präferierte Lernstile, mögliche Lernschwierigkeiten und Fertigkeit, das eigene Lernen und Handeln zu regulieren. Die Vorstellungen entsprechen in beträchtlichem Maß den Eigenschaften, die auch im nationalen Rahmenlehrplan erwähnt werden.

Überraschenderweise spiegelten sich in den Antworten der Lehrerinnen ganz unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf die Niveauunterschiede in den Deutschgruppen wider. Ein Teil der Lehrenden war überzeugt, dass die Unterschiede hinsichtlich der Leistungsniveaus der SchülerInnen in Deutschgruppen deutlich größer sind als in den obligatorischen Sprachkursen, während andere der Ansicht waren, dass die Streuung gar nicht so groß ist wie zum Beispiel in Schwedischgruppen. Weil Deutsch nur als fakultatives Fach gelernt werden kann, wird es meistens nur von SchülerInnen gewählt, die Interesse an der Sprache und bisher keine Probleme beim Lernen gehabt haben. Dies führt zu homogenen Lerngruppen. Deutschlernen kann jedoch schon in den ersten Jahren der Gesamtschule angefangen werden, weswegen die Situation in den oberen Klassen der Gesamtschule nicht unbedingt die Situation einer neuentstandenen Gruppe widerspiegelt, vor allem die Motivation der SchülerInnen betreffend.

Ein weiterer Grund für die variierenden Vorstellungen der Lehrkräfte können die unterschiedlichen Strategien der Schulen bzw. der LehrerInnen, mit Motivationsproblemen der SchülerInnen umzugehen, sein. Ein Teil der befragten Lehrerinnen erzählte, dass sie die SchülerInnen Deutsch abwählen lassen, wenn diese keine Motivation mehr für das Lernen aufbringen können. Andere berichteten dagegen, dass in ihren Schulen das Abwählen der Sprache selten befürwortet wird. Deutschlernende können jedoch anstelle einer Note ein „bestanden“ ins Zeugnis eintragen lassen, so dass aus dem Zeugnis lediglich hervorgeht, dass der Schüler/die Schülerin eine ausreichende Leistung erbracht hat, um zu bestehen. Das Wissen, dass eine schlechte Deutschnote den Notendurchschnitt nicht negativ beeinflussen kann, zeigt sich im Unterricht: manche SchülerInnen sind nicht bereit, mehr als die Mindestanforderungen zu leisten.

Heterogene Lerngruppe – Bedeutung der Differenzierung für die Lerngruppe

Die Deutschlehrenden versuchen, auf die Schülerheterogenität mit Differenzierung zu reagieren. Sie schätzten die Bedeutung der Differenzierung als sehr wichtig ein, weil sie sowohl den Ablauf des Unterrichts verbessern kann, als auch auf die SchülerInnen auf unterschiedliche Weise positiv einwirken kann. Mit Differenzierungsmaßnahmen können laut den Befragten den SchülerInnen Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, die

wiederum die Lernenden fürs Weiterlernen motivieren und begeistern. Die Lehrenden waren auch der Ansicht, dass Differenzierung zu besserem Selbstvertrauen beitragen kann, wenn SchülerInnen nicht andauernd mit zu herausfordernden Aufgaben kämpfen müssen. Daher können Differenzierungsmaßnahmen auch die Belastung der SchülerInnen verringern. Die Ansichten der Lehrkräfte zu den Effekten der Differenzierung auf die SchülerInnen ähneln denen, die im nationalen Rahmenlehrplan beschrieben werden.

Die Lehrenden nannten auch, dass mit Differenzierungsmaßnahmen, die außerhalb der Lerngruppe z. B. beim Sonderlehrer geschehen, bessere Lernresultate erzielt werden können, weil die Lernenden so in Ruhe lernen können. Die Lehrenden berichteten, dass das vorübergehende Verlassen der Klasse für Differenzierungsmaßnahmen, etwa um beim Sonderlehrer zu lernen, dabei helfen kann, die soziale Rolle in der Klasse (z. B. als „Klassenclown“) abzulegen und sich auf das Lernen zu konzentrieren.

Differenzierung in der Unterrichtspraxis

Die dritte Beschreibungskategorie heißt „Differenzierung in der Unterrichtspraxis“, und im Rahmen dieser wurden die Vorstellungen der LehrerInnen zu praktischen Umsetzungsweisen der differenzierenden Maßnahmen vorgestellt. Die zweite präzisierende Forschungsfrage „Wie wird der DaF-Unterricht in den oberen Klassen der Gesamtschule laut den Aussagen der Lehrenden differenziert?“ kann hauptsächlich mithilfe der Beschreibungskategorie beantwortet werden, wobei auch in anderen Kategorien zum Teil auf Differenzierungsweisen eingegangen wurde. Diese Beschreibungskategorie besteht aus vier Kategorien der zweiten Ebene: „Differenzierung nach unten“, Differenzierung nach oben“, „Akteure der Differenzierung“ und „Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen“.

Differenzierung in der Unterrichtspraxis – Differenzierung nach unten & Differenzierung nach oben

Die praktische Umsetzung der Differenzierung bildet die dritte Beschreibungskategorie der dritten Ebene, die die Vorstellungen der Deutschlehrenden präsentiert. Die Beschreibungskategorie wurde „Differenzierung in der Unterrichtspraxis“ genannt und sie besteht aus vier Beschreibungskategorien der zweiten Ebene: Differenzierung nach unten, Differenzierung nach oben, Akteure der Differenzierung und Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen.

DeutschlehrerInnen kennen viele Methoden zur Differenzierung des Unterrichts. Die Mehrzahl der von den Deutschlehrenden eingesetzten Differenzierungsmethoden konzentriert sich auf die Berücksichtigung der Unterschiede hinsichtlich der Leistungsniveaus der Lernenden. Sowohl die Bedürfnisse der schwächeren, als auch der leistungsstarken SchülerInnen werden berücksichtigt, jedoch mit unterschiedlichen Maßnahmen. Die Vorstellungen der Deutschlehrenden über Berücksichtigung der Leistungsunterschiede der Lernenden wurde in dieser Forschungsarbeit in die Kategorien „Differenzierung nach unten“ und „Differenzierung nach oben“ unterteilt.

In diesen Kategorien werden auch die Handlungsweisen präsentiert, die die befragten Lehrenden laut eigener Aussagen bei der Differenzierung des Unterrichts einsetzen.

Differenzierungsmaßnahmen der Deutschlehrenden haben sowohl homogenisierenden als auch differenzierenden Einfluss auf die Leistungsunterschiede, wenn das Lehrerhandeln mithilfe der Untergliederung von Laakkonen (1991) und Lahdes (1997) betrachtet wird (s. Kapitel 3.2.1). Viele Lehrende betonen die Berücksichtigung der leistungsschwächeren SchülerInnen, damit diese im Bilde bleiben und sich die wesentlichsten Lerninhalte zumindest halbwegs aneignen. Die schwächeren SchülerInnen werden mit Förderunterricht unterstützt, der sowohl als vorbeugende Maßnahme dienen kann, als auch nachträglich eingesetzt werden kann, z. B. nach einer misslungenen Klausur oder längerer Abwesenheit. Den schwächeren SchülerInnen wird manchmal auch die Möglichkeit angeboten, Aufgaben zusammen mit einem Sonder- oder Ressourcenlehrer zu bearbeiten. Leistungsschwächere SchülerInnen können auch in Prüfungssituationen berücksichtigt werden, indem der/die Lehrende z. B. Gedächtnishilfen in die Klausuren einarbeitet. Den SchülerInnen kann auch die Möglichkeit geboten werden, die Prüfung entweder in einem anderen Raum zu schreiben oder die Prüfung mündlich mithilfe der Lehrperson zu machen, wenn die Schwierigkeiten durch Konzentrationsprobleme entstehen. Diese Differenzierungsweisen sind homogenisierend, weil sie auf das Ausgleichen der Lernerunterschiede abzielen.

Deutschlehrenden bemühen sich darum, das Lernmaterial den Arbeitsumfang sowie die Anforderungen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen, was einen differenzierenden Einfluss auf die Leistungsunterschiede einer Lerngruppe hat. Die Lehrenden können den leistungsschwächeren SchülerInnen z. B. vereinfachte Aufgaben und unterstützendes Zusatzmaterial anbieten, damit diese Erfolgserlebnisse haben und motiviert bleiben. Auch die Kursinhalte werden angepasst: von den schwächeren Lernenden wird nur die Beherrschung des Kerninhalts, also des Fundamentums, gefordert. Bei leistungsstärkeren SchülerInnen dagegen wird versucht, herausforderndere und möglichst motivierende Lernangebote bereitzuhalten, die die Lerninhalte vertiefen und erweitern, sodass sie sich nicht unterfordert oder durch zu einfache Aufgaben frustriert fühlen.

Lehrkräften glückt jedoch nicht immer die angemessene Berücksichtigung der begabten SchülerInnen. Einige Lehrerinnen, die für diese Forschung befragt wurden, gaben zu, dass ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Bedürfnisse der schwächeren Lernenden gerichtet ist, was aber bedeutet, dass sie sich weniger auf die begabten SchülerInnen konzentrieren können. Das lässt sich vor allem in den Anforderungen an die Lernenden erkennen: die Lehrenden bemühen sich, dass die Schwächeren die fundamentalen Lernziele erreichen, während die begabten SchülerInnen meist dazu angeregt werden, weiter zu lernen. Die Klausuren werden hauptsächlich nur nach unten differenziert und das abgefragte Wissen auf das Fundamentum des Kurses beschränkt.

Einige Lehrende haben jedoch eine konsequentere Einstellung der Differenzierung der begabten Lernenden gegenüber. Sie verlangten von den leistungsstarken SchülerInnen, nicht die gleichen Übungen zu erledigen wie alle andere, sondern nur die Aufgaben, die

ihrem eigenen Bedarf entsprechen. Wenn diese SchülerInnen das Fundamentum bereits beherrschen, werden ihnen Inhalte des Additums angeboten, die auch in einer, eigens für sie erstellten, Klausur geprüft werden. Die Begabten können auch das Deutsche Sprachdiplom ablegen. Für die zusätzliche Arbeit können die SchülerInnen mit einer Befreiung von einer Prüfung im Deutschkurs belohnt werden. Die Lerninhalte, die diese SchülerInnen bearbeiten, gehen durch diese Maßnahmen über die Kerninhalte des Kurses hinaus, was zu einer stärkeren Differenzierung der Kenntnisse der SchülerInnen führen kann. Obwohl diese Differenzierungsmaßnahmen der Lehrenden offensichtlich differenzierende Ziele haben, werden sie nur von wenigen Lehrenden getroffen. Im Allgemeinen könnte man sagen, dass die Ziele und die praktische Umsetzung der Differenzierung im finnischen DaF-Unterricht nicht besonders differenzierend sind.

Differenzierung in der Unterrichtspraxis – Akteure der Differenzierung

Die Lehrenden hatten unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die Rollenverteilung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen in erfolgreicher Differenzierung gestaltet werden sollte. Die Vorstellungen wurden in die Beschreibungskategorie „Akteure der Differenzierung“ gesammelt, in der es vor allem um die Frage geht, ob die Lehrkraft oder die Lernenden selbst über Lernziele und Lernaktivitäten bestimmen sollen. Die dargestellten Ansichten lassen sich mit den Konzepten der offenen und geschlossenen Differenzierung in Zusammenhang bringen.

In den Interviews vertraten die Lehrenden meist die Ansicht, dass sämtliche SchülerInnen in den oberen Klassen der Gesamtschule nicht selbstgesteuert lernen können, weil ihre metakognitiven Fähigkeiten und Selbstkontrolle nicht ausreichend entwickelt seien. Aus diesem Grund ähneln die Unterrichts- und Differenzierungsprinzipien der Lehrenden denen der geschlossenen Differenzierung. Die Lehrenden sind der Ansicht, dass sie die SchülerInnen bei ihrer Arbeit anleiten und kontrollieren müssen, weil diese die Lernzeit in der Klasse ansonsten nicht sinnvoll nutzen würden.

Andere Lehrende vertraten jedoch die Ansicht, dass SchülerInnen größtenteils bereits fähig seien, sich persönliche Lernziele zu setzen und diesen entsprechend zu handeln. Sie können ihren Förderungsbedarf oft gut einschätzen und ihrem Leistungsniveau entsprechend Aufgaben aus den gegebenen Alternativen auswählen, sowie passende Ideen für Lernaktivitäten selbst vorschlagen. Diese LehrerInnen wollen auf die Einschätzungsfähigkeiten der Lernenden vertrauen und sind deswegen bereit, den SchülerInnen mehr Mitbestimmungsrecht über das eigene Lernen zu geben. Im Unterricht zeigt sich dies in den Handlungsweisen der Lehrenden, wenn sie zum Beispiel das Lernpfadmodell im Unterricht einsetzen oder offen auf Vorschläge der SchülerInnen reagieren. Die Funktion der Lehrkraft in dieser Vorgehensweise, die der offenen Differenzierung ähnelt, ist in erster Linie, die SchülerInnen in ihrem Lernen zu beraten und zu unterstützen anstatt sie zu kontrollieren. Auch diese Lehrenden empfinden die teilweise schlechte Selbstregulierungsfähigkeit der Lernenden jedoch als Herausforderung, wenn diese bei der freieren Unterrichtsgestaltung leicht die mündlichen Übungen o.ä. übersehen.

Differenzierung in der Unterrichtspraxis – Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen

In der Beschreibungskategorie „Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen“ werden die Ansichten der Deutschlehrenden dargestellt, laut derer es bei der Differenzierung nicht nur um bestimmte Maßnahmen geht, mithilfe denen Bedürfnisse einzelner SchülerInnen berücksichtigt werden können, sondern dass auf den Differenzierungsbedürfnissen der Lernenden auch mithilfe von abwechslungsreichem Unterricht eingegangen werden kann, der sich durch Vielfalt der Arbeits- und Handlungsweisen auszeichnet. Obwohl im Unterricht die Lernaktivitäten von der ganzen Gruppe durchgeführt werden, kann die Lehrkraft beim Planen der Aufgaben an Bedürfnisse bestimmter SchülerInnen denken. Die Aufmerksamkeit wird nicht nur auf die variierenden Leistungsunterschiede der SchülerInnen gerichtet, sondern es können beim Planen auch z. B. die präferierten Lerngewohnheiten der SchülerInnen berücksichtigt werden. Offene Aufgabentypen, in denen das Thema, Schwierigkeitsniveau und manchmal auch die Ausführungsweise von den Lernenden bestimmt werden, wurden als eine gängige Differenzierungsmaßnahme von Deutschlehrenden identifiziert.

Auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden wird im Deutschunterricht auch mithilfe von relativ kleinen Modifizierungen der Umgebung eingegangen, z. B. indem SchülerInnen einen Gymnastikball als Stuhl nutzen oder ein Gegenstand, an dem sie zur Unterstützung der Konzentration herumnesteln können, in die Hände gegeben werden. Auch das Musikhören über Kopfhörer wird manchmal erlaubt.

Soziale Aspekte

In der letzten Beschreibungskategorie „Soziale Aspekte der Differenzierung“ werden die sozialen Aspekte der Differenzierung beschrieben. Die Deutschlehrenden sind der Meinung, dass die sozialen Verhältnisse in der Klasse eine bedeutende Rolle bei Differenzierung spielen, denn im Rahmen der Differenzierungsmaßnahmen beschäftigen sich die SchülerInnen meistens mit unterschiedlichen Lernaufgaben, wodurch sie leicht aus der Gruppe herausfallen können, was manchen SchülerInnen unangenehm ist. Die Lehrenden hoben deswegen die Wichtigkeit einer vertrauensvollen Atmosphäre und einer guten Gruppendynamik hervor: alle SchülerInnen sollen sich in der Klasse trauen, sich auf die Aktivitäten einzulassen und auch Fehler zu machen. Dafür müssen sowohl die Gruppendynamik, d.h. die Beziehungen zwischen den SchülerInnen, als auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und einzelnen Lernenden Geborgenheit vermitteln. Hier können sich laut Lehrenden z. B. die Sitzordnung, kleine Gruppengrößen und gemütliche Einrichtung des Klassenraums positiv auswirken. Die Lehrenden passen auch auf, immer positiv über auffälligere Differenzierungsmaßnahmen zu sprechen. So kann das Bearbeiten der Aufgaben beim Sonderlehrer beispielsweise als stigmatisierend empfunden werden, deswegen ist es wichtig, dass die Lernenden eine neutrale Einstellung der Differenzierung gegenüber einnehmen. Gute Beziehungen zu den SchülerInnen bauen die Lehrenden mithilfe von Gesprächen auf, die sowohl zu zweit in Form von

Evaluationsgesprächen als auch regelmäßig innerhalb der Unterrichtssituation durchgeführt werden. Bei den Gesprächen wird nicht nur über schulische Themen, sondern auch über außerschulische Angelegenheiten gesprochen. Es ist laut den Lehrenden sehr wichtig, den SchülerInnen zu vermitteln, dass ihnen zugehört wird und Interesse an ihren Belangen besteht. Wenn die SchülerInnen sich auf die Lehrkraft verlassen können, sind sie auch offener für Differenzierungsmaßnahmen und lernen leichter.

8 Zuverlässigkeit der Ergebnisse und Ausblick

Für die Forschung wurden insgesamt acht Lehrerinnen interviewt, da dies als eine passende Anzahl Interviewpartner erschien, um Argumente zu finden, die sich wiederholen. Laut Hirsjärvi, Remes und Sajavaara (2009: 182) ist dies ein Zeichen der Saturation der Antworten, was dafür spricht, dass die Analyse eines so entstandenen Korpus zu zuverlässigen Resultaten führen kann, die auch generalisiert werden können. Die so herausgearbeiteten Vorstellungen der Deutschlehrenden können also – zumindest in begrenztem Rahmen – auf finnische Deutschlehrende im Allgemeinen übertragen werden. Eine Schwäche des Korpus ist, dass alle interviewten Lehrerinnen in derselben Region (Tampere/Pirkanmaa, Finnland) unterrichten. Wenn die Interviewten aus einer größeren Region kämen, wäre möglicherweise die Variationsbreite hinsichtlich der verschiedenen Vorstellungen zur Differenzierung größer, weil die Vorgehensweisen mehrerer Schulen und Gemeinden vertreten wären.

Anzumerken ist auch, dass die Forschungsergebnisse nur die Vorstellungen beschreiben, die die Befragten zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten. Die Vorstellungen haben sich möglicherweise im Laufe der Zeit verändert, weil die Befragten neue Erfahrungen gesammelt und neues Wissen erworben haben. Die ersten Interviews wurden bereits im Winter 2014/2015 geführt, und inzwischen ist ein neuer nationaler Rahmenlehrplan für den Unterricht eingeführt worden, der vermutlich auch die Vorstellungen der Lehrenden beeinflusst hat. Hieraus ergibt sich ein Bedarf an weiteren Forschungsarbeiten: Welche Vorstellungen haben DaF-Lehrende im Hinblick auf Differenzierung heute? Wie haben sich die Vorstellungen in den letzten Jahren verändert?

Als Schlussfolgerung der Ergebnisse kann die große Bandbreite der Vorstellungen der Lehrenden über Differenzierung genannt werden. Deutschlehrenden haben überraschend unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Niveauunterschiede der Lernenden in ihren Deutschgruppen. Trotz dieser Unterschiede sind sich die Lehrenden jedoch darüber einig, dass auch der Deutschunterricht differenziert werden soll – die Ansichten über Umfang und die Art der Differenzierungsmaßnahmen variieren aber. Differenzierung wird unter Deutschlehrenden positiv bewertet, weil damit allen SchülerInnen ermöglicht wird, den individuellen Bedürfnissen und Zielen entsprechend zu lernen. Gelungene Differenzierung kann zu einem positiven Zirkel führen: die SchülerInnen haben Erfolgserlebnisse, die sie ermuntern und motivieren, weiter zu lernen. Das dadurch gesteigerte Selbstgefühl und neue Kenntnisse führen wieder zu neuen Erfolgserlebnissen.

Viele Lehrende fühlen sich jedoch überfordert, weil der Unterrichtsalltag es nicht zulässt, den Unterricht in gewünschtem Maße zu differenzieren. In der Forschung werden viele Faktoren diskutiert, die die Differenzierung erschweren können. Oft wird ein Mangel an passenden Aufgaben und Unterrichtstexten in den Deutschlehrwerken als Hindernis gesehen. Die Lehrenden kritisieren auch, dass sie nicht ausreichend Zeit für das Ausarbeiten und Heraussuchen passenden Materials für die Differenzierung

haben. Meist könnten die Schulen durch organisatorische Maßnahmen ziemlich leicht darauf reagieren. Aus den Interviews können folgende Verbesserungsvorschläge abgeleitet werden, durch die die Schulen die Lage der Deutschlehrenden verbessern und dabei helfen können, die Bedürfnisse aller Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen:

1. **Der Lehrkraft ermöglichen, Parallelgruppen zu unterrichten.** Die Lehrkraft kann Zeit sparen, wenn sie Materialien und Unterrichtsverlaufspläne mehrmals verwenden kann. Gleichzeitig hat sie mehr Zeit für die Unterrichtsplanung und die Vorbereitung der Differenzierungsmaßnahmen sowie das Erstellen und Heraussuchen passender Materialien.
2. **Unterricht in mehreren Deutschgruppen zum gleichen Termin stattfinden lassen.** Die Lehrenden könnten die Gruppen ab und zu zusammenlegen und z. B. den Differenzierungsbedürfnissen der SchülerInnen entsprechend neue Gruppen bilden.
3. **Ausreichend Sonderlehrkräfte und Schulgehilfen.** Differenzierung ist ressourcenaufwendig. Die Schulen sollten ausreichend Personalressourcen anbieten, damit alle SchülerInnen mit Förderungsbedarf berücksichtigt werden können.
4. **Der Lehrkraft ermöglichen, dieselbe Gruppe in verschiedenen Fächern zu unterrichten.** Die Lehrkraft lernt die SchülerInnen besser kennen und die Differenzierung wird effektiver, wenn die Lehrkraft mehr Zeit mit den SchülerInnen verbringen kann.
5. **Kleinere Unterrichtsgruppen.** Die Lehrkraft lernt die Bedürfnisse der SchülerInnen in kleinen Gruppen besser kennen. Kleinere Gruppen bieten auch bessere Möglichkeiten, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Die ideale Gruppengröße ist, laut einer befragten Lehrerin, 12.
6. **Funktionelle Räumlichkeiten.** Die Umsetzung spontaner Differenzierungsmaßnahmen wird erschwert, wenn die Lehrenden keinen direkten Zugang zu Lehrmaterialien haben. Die LehrerInnen sollen einen festen Unterrichtsraum haben, indem sie alle Zusatzmaterialien bereithalten können.

In der Forschungsarbeit wurde die Differenzierung des Unterrichts aus der Perspektive der Lehrenden erforscht. In den Antworten der Lehrenden wurde jedoch auch die Schülerperspektive betont: Differenzierungsmaßnahmen können, laut den Angaben der Lehrenden, die SchülerInnen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Auch aus der Schülerperspektive ergeben sich weiterführende Forschungsfragen: Wie wird Differenzierung von den SchülerInnen empfunden?

Quellen

- Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2010): „Lernstile und Lern(er)typen“. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010a), S. 850–858.
- Ahonen, Sirkka (1994): „Fenomenografinen tutkimus“. In: Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari (1994). S. 114–160.
- Altrichter, Herbert; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja; Doppler, Birgit (2009): „Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl.“ In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009), S. 341–360.
- Aschemann, Birgit; Gugler, Petra; Nimmerfall, Maria (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Frauenservice Graz. Verfügbar als PDF: http://aschemann.egon.cx/wp-content/uploads/2015/05/Vierzig_Wege_Binnendifferenzierung.pdf [1.2.2017].
- Barkowski, Hans & Funk, Hermann (Hrsg.) (2004): *Lernerautonomie imd Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Bender, William N. (2008): *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities. Best teaching practices for general and special educators*. Second Edition. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Bimmel, Peter (2010): „Lern(er)strategien und Lerntechniken“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010a), S. 842–850.
- Bimmel, Peter (2012): „Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 2012. S. 3–10.
- Birke, Franziska & Seeber, Günther (2011): „Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene – Ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht“. In: *Journal of Social Science Education*. Jg. 10, Nr 2, 56–6.
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Petra (2012): „Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität.“ In: Bohl, T.; Bönsch, M.; Trautmann, M.; Wischer, B. (Hrsg.) (2012), S. 40–70.
- Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hrsg.) (2012): *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Prolog-Verlag, Immenhausen bei Kassel.
- Bowden, John A. (1996): „Phenomenographic research – Some methodological issues“. In: Dall’Alba, Gloria. & Hasselgren, Björn. (Hrsg.) (1996), S. 49–66.

- Brown, H. Douglas (2007): *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education, New York.
- Bundschuh, Konrad (2003): *Emotionalität, Lernen und Verhalten: ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Chamot, Anna Uhl (2004): „Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenlernerwerb.“ In: Barkowski, Hans & Funk, Hermann (Hrsg.) (2004), S. 10–35.
- Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (Hrsg.) (2007): *Language Learner Strategies. Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Dall’Alba, Gloria. & Hasselgren, Björn. (Hrsg.) (1996): *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109.
- Dweck, Carol S. & Molden, Daniel C. (2017): „Mindsets. Their Impact on Competence Motivation and Acquisition“. In: Elliot, Andrew J.; Dweck, Carol S.; Yeager, David S. (Hrsg.) (2017), S. 135–154.
- Elliot, Andrew J.; Dweck, Carol S.; Yeager, David S. (Hrsg.) (2017): *Handbook of Competence and Motivation. Theory and Application*. 2. Aufl. The Guildford Press, New York, London.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2015): „Teemahaastattelu: Opit ja opetukset“. In: Valli, Raine & Aaltola, Juhani (Hrsg.) (2015), S. 27–44.
- Gregory, Gayle H. & Chapman, Carolyn (2013): *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn’t Fit All*. Corwin, Thousand Oaks, California.
- Griffiths, Carol (Hrsg.) (2008): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Heikkinen, Hannu L. T.; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin; Tynjälä, Päivi (2005): „Kartta kasvatustieteen maastosta“. In: *Kasvatus* 36 (5). 340–354.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2011): *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula (2009): *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki.
- Hofmann, Ulrike (2009): „Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht. Ein Konzept für die Lehre der zweiten Fremdsprache an Fachhochschulstudiengängen mit technisch-wirtschaftlicher Ausrichtung“. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Jg. 13 Nr. 1+2/2009. S. 43–52.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna (2006): „Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä“. In: *Kasvatus* 2/2006, S. 162–173.

- Jahnukainen, Markku (Hrsg.) (2002): *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto, Helsinki. (11. täydennetty painos).
- Julkunen, Marja-Liisa (Hrsg.) (2002): *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY, Helsinki.
- Karnes, Frances A. & Kristen, Stephens R. (2008): *Achieving Excellence. Educating the Gifted and Talented*. Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey/Columbus, Ohio.
- Koro, Jukka (1991): ”Eriyttämisen lähtökohdat”. In: Koro, Jukka; Laakkonen, Pekka; Lintala, Pentti; Saarikoski, Arja; Skyttä, Riitta (1991), S. 1–36.
- Koro, Jukka; Laakkonen, Pekka; Lintala, Pentti; Saarikoski, Arja; Skyttä, Riitta (1991): *Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa*. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Krauthausen, Günter & Scherer, Petra (2010): *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule*. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen, IPN Kiel.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010a): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. De Gruyter Mouton, Berlin/New York.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010b): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. De Gruyter Mouton, Berlin/New York.
- Kuusela, Jorma & Hautamäki, Jarkko (2002): ”Lahjakkaiden opetus”. In: Jahnukainen (Hrsg.) (2002), S. 320–329.
- Laakkonen, Pekka (1991): „Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa“ In: Koro, Jukka; Laakkonen, Pekka; Lintala, Pentti; Saarikoski, Arja; Skyttä, Riitta (1991), S. 37–75.
- Lahdes, Erkki (1997): *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava, Helsinki.
- Larsen-Freeman, Diane & Anderson, Marti: (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, New York.
- Mäkisalo, Merja & Kinnunen, Juha (1999): ”Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsiyksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta”. In: *Aikuiskasvatus* (1999) Nr 2, S. 231–249.
- Marton, Ference (1986): ”Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality”. In: *Journal of Thought* 21 (3), S. 28–49.
- Murmann, Lydia (2004): „Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtsdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur.“ In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 3, 2004. Verfügbar als PDF: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/murmann/schatten.pdf> [14.3.2019].
- Niikko, Anneli (2003): *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Universität Joensuu.

- Nummenmaa, Anna Raija & Nummenmaa, Tapio (2002): "Toisen asteen näkökulma." In: Julkunen, Marja-Liisa (Hrsg.) (2002).
- Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2001): *Differenzieren im Unterricht*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Perusopetuslaki 2010/642. (1998/628). Erhältlich <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [6.5.2019].
- POPS (2004). Opetushallitus (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus, Vammala. Verfügbar als PDF: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [6.5.2019].
- POPS (2014). Opetushallitus (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki. Verfügbar als PDF: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [6.5.2019].
- POPSMT (2010). Opetushallitus (2010): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Opetushallitus, Tampere. Verfügbar als PDF: https://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf [6.5.2019].
- Prediger, Susanne & Scherres, Christine (2012): „Niveauangemessenheit von Arbeitsprozessen in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen. Qualitative Fallstudie am Beispiel der Suche aller Würfelnetze.“ In: *Journal für Mathematik-Didaktik* (2012) Vol 33, Issue 1, S. 143–173.
- Puchta, Herbert; Krenn, Wilfried; Rinvulcri, Mario (2009): *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*. Hueber Verlag, Ismaning.
- Ranta, Leila (2008): „Aptitude and Good Language Learners“. In: Griffiths, Carol (Hrsg.) (2008), S. 142–155.
- Richter, Regina (2001): „Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips.“ In: *German as a foreign Language* (GFL) 3/2001, S. 1–11.
- Riemer, Claudia (2009): „Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlerneignung, Lernstile und Lernstrategien“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 2009, S. 18–36. Verfügbar im Internet: <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/issue/view/220> [6.5.2019].
- Riemer, Claudia (2010): „Motivierung“ In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010b), S. 1152– 1156.
- Riemer, Claudia (2012): *Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen*. 4. Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Pallini, Griechenland, 7.-8.9.2012. Präsentationsfolien. Verfügbar im Internet: https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiXq_zZ6sjZAhWIhaYKHcTLA1gQFghHMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ea.gr%2Fdaf%2F2012%2Fupload%2F06a_Riemer_Vortrag_Le

- [rnervariablen_beim_Fremdsprachenlernen_Pallini2012.pdf&usg=AOvVaw10RfRYH7wMQAMxIDYGxfot](#) [6.5.2019].
- Roiha, Anssi & Polso, Jerker (2018): *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Rost-Roth, Martina (2010): „Affektive Variablen/Motivation“ In: Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (Hrsg.) (2010a), S. 876–886.
- Schneider, Christoph & Ludwig, Peter H. (2012): „Auswirkungen und Maßnahmen der inneren Differenzierung auf Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich zu Auswirkungen der äußeren Differenzierung“. In: Bohl, Bönsch, Trautmann & Wischer (Hrsg.) (2012), S.72–106.
- Sääskilähti, Mari (2015): *Luokanopettajien ja musiikinopettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä alakoulun musiikin opetuksessa*. Masterarbeit, Universität Oulu.
- Schlak, Torsten (2008): “Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 2008, S. 3–30.
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Leykam, Graz. Verfügbar als PDF: <https://www.bifie.at/buch/1024> [1.2.2017].
- Sprenger, Marilee (2003): *Differentiation through learning styles and memory*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Syrjälä, Leena; Ahonen, Sirkka; Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (Hrsg.) (1994): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West-Point Oy. Rauma.
- Tomlinson & Hockett (2008): “Instructional Strategies and Programming Models for Gifted Learners” In: Karnes, Frances A. & Stephens, Kristen R. (2008), S. 154–169.
- Tomlinson, Carol Ann & Imbeau, Marcia B. (2010): *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD, Alexandria, VA.
- Tomlinson, Carol Ann & Strickland, Cindy A. (2005): *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9–12*. ASCD, Alexandria.
- Tomlinson, Carol Ann (2014): *Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. 2. Auflag. ASCD, Alexandria.
- Trautmann, Matthias (2010): *Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?* Verfügbar als PDF: http://www.wds-portal.de/mfmedia_downloads/3/10/Heterogenit%C3%A4t_EnglischU.pdf [26.10.2016]
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.

- Uljens, Michael (1989): *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur, Lund.
- Valli, Raine & Aaltola, Juhani (Hrsg.) (2015): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Viljanen, Erkki (1975): *Opetuksen eriyttäminen*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Weinert, Franz E. (1997): „Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden.“ In: *Friedrich Jahresheft XV/1997: Lernmethoden Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit*, S. 50–52.
- Westhoff, Gerard J (2001): „Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Burkhardt, Steger & Weigand (Hrsg.) (2001), S. 684–692.
- Wischer, Beate & Trautmann, Matthias (2012): „Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen“. In: Bohl, Bönsch, Trautmann & Wischer (Hrsg.) (2012), S. 24–39.

Internetquellen

Internetquelle 1: OAJ: „Kaupunkikoulut eriytyvät“

<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kaupunkikoulut%20eriytyvat> , [21.2.2018].

Anhang 1. Fragen zur Vorbereitung

Käsitykset eriyttämisestä

- Mitä eriyttäminen mielestäsi on? Mikä on eriyttämisessä olennaista?
- Mikä merkitys eriyttämisellä on saksanopetuksessa? Onko sillä erilainen rooli kuin muiden kielten opetuksessa?

Oppilaiden heterogeenisyys

- Onko oppilaissasi opetuksen kannalta merkityksellisiä eroja? Jos, niin millä tavoin oppilaat eroavat toisistaan?
- Miten koet oppilaiden mahdollisen erilaisuuden?

Eriyttäminen käytännössä

- Eriytätkö opetustasi? Mihin oppilaan ominaisuuksiin kiinnität huomiota opetusta eriyttäessäsi?
- Jos eriytät opetustasi, millä keinoilla eriytät?
- Mitä asioita eriytät opetuksessasi?
- Millainen rooli oppilailla on saksan tunneilla? Onko oppilailla osuutta opetuksen sisältöön ja työtapoihin, siihen mitä he tunneilla tekevät? Miksi? Miksi ei?

Kokemukset ja mielipiteet eriyttämisestä

- Onko opetuksen eriyttäminen mielestäsi tarpeellista?
- Millaisia kokemuksia sinulla on ollut eriyttämisestä?
- Onko eriyttäminen mielestäsi helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Millainen oppimisympäristö/ilmapiiri mielestäsi tukee opetuksen eriyttämistä?

Organisaation tuki

- Onko eriyttämiseen kiinnitetty koulussasi huomiota?
- Tekevätkö opettajat koulussasi yhteistyötä eriyttämistä silmällä pitäen (esim. jakavat materiaaleja)?

Vorstellungen über Differenzierung

- *Was ist Differenzierung Ihrer Meinung nach? Was ist wesentlich dabei?*
- *Welche Bedeutung hat Differenzierung im Deutschunterricht? Ist ihre Rolle dabei gleich wie im Unterricht der anderen Fremdsprachen?*

Heterogenität der Schüler

- *Haben die SchülerInnen relevante Unterschiede, wenn es zum Unterricht geht? Wenn ja, wie unterscheiden sich die SchülerInnen?*

Differenzierung in der Praxis

- *Differenzieren Sie Ihren Unterricht? Auf welche Eigenschaften der SchülerInnen richten Sie Aufmerksamkeit, wenn Sie differenzieren?*
- *Falls Sie den Unterricht differenzieren, auf welche Art und Weise machen Sie es?*
- *Was differenzieren Sie in Ihrem Unterricht?*
- *Welche Rolle haben die SchülerInnen im Deutschunterricht? Haben sie Einfluss auf die Inhalte und Arbeitsweisen? Warum/Warum nicht?*

Erfahrungen und Meinungen von Differenzierung

- *Ist Differenzierung Ihrer Meinung nach notwendig?*

- *Was für Erfahrungen haben Sie über Differenzierung?*
- *Fällt Differenzierung Ihnen leicht bzw. schwierig? Warum?*
- *Welche Art der Lernumgebung oder Lernatmosphäre stützt Differenzierung laut Ihrer Erfahrungen?*

Stütze der Organisation

- *Ist in Ihrer Schule Aufmerksamkeit auf Differenzierung gerichtet worden?*
- *Arbeiten die LehrerInnen in ihrer Schule in Hinblick auf Differenzierung (z. B. Materialaustausch) zusammen?*

Anhang 2. Interviewfragen

TAUSTATIEDOT

- syntymävuosi, kauan opettajana, opetettavat aineet, missä opettanut, minkä kokoisia saksan opetusryhmät?

HINTERGRUNDINFORMATION

- *Geburtsjahr, Zeit im Beruf, Unterrichtsfächer, Unterrichtserfahrung (unterschiedliche Schulen), Größe der Deutschgruppen*

1. KÄSITYKSET ERIYTTÄMISESTÄ

- Mitä eriyttäminen mielestäsi on? Mikä on eriyttämisessä olennaista?
- (Keitä eriyttäminen koskee?)
- Missä olet oppinut eriyttämisestä? Mistä olet saanut/saat tietoa eriyttämisestä?
- Onko sinulla mielestäsi tarpeeksi tietoa eriyttämisestä?
- Onko opettamissasi saksanryhmissä mielestäsi tarvetta eriyttämiselle?
- Mikä merkitys eriyttämisellä on?
- Onko kolmiportaisen tuen malli muuttanut käsityksiäsi eriyttämisestä? Onko vaikuttanut saksan opetukseen?

VORSTELLUNGEN ÜBER DIFFERENZIERUNG

- *Was ist Differenzierung Ihrer Meinung nach? Was ist dabei wesentlich?*
- *(Wen betrifft Differenzierung?)*
- *Wo haben Sie über Differenzierung gelernt? Woher haben Sie Informationen über Differenzierung bekommen / Woher beziehen Sie Ihre Informationen?*
- *Wissen Sie Ihrer Meinung nach genug über Differenzierung?*
- *Gibt es Ihrer Meinung nach Bedarf an Differenzierung in Ihren Deutschgruppen?*
- *Was für eine Bedeutung hat Differenzierung?*
- *Hat das dreistufige Förderungsmodell Ihre Vorstellungen über Differenzierung verändert? Hat das Modell Ihren Deutschunterricht beeinflusst?*

2. ERIYTTÄMINEN SAKSANOPETUKSESSA

- Jos vertaata muihin opettamiisi aineisiin, onko eriyttämisellä samanlainen rooli/merkitys saksan opetuksessa?

DIFFERENZIERUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT

- *Spielt Differenzierung eine ähnliche Rolle im Deutschunterricht, wenn Sie diese zu anderen Fächern, die Sie unterrichten, vergleichen?*

3. OPPILAIKEN HETEROGEENISYYS

- Onko oppilaasi opetuksen kannalta merkityksellisesti erilaisia? Millä tavoin oppilaat eroavat toisistaan?
- Onko opettamissasi ryhmässä erityisoppilaita?
- Miten koet oppilaiden erilaisuuden?
- Oppilaiden tuntemus
 - o Onko oppilaiden erot helppoja huomata/tunnistaa?
 - o Miten tunnistat oppilaiden tarpeet?
 - o Kuinka hyvin koet tuntevasi oppilaasi ja heidän tarpeensa?

DIE HETEROGENITÄT DER SCHÜLER

- *Sind Ihre SchülerInnen bedeutend unterschiedlich in Hinsicht auf den Unterricht? Wie unterscheiden sich die SchülerInnen?*
- *Gibt es SonderschülerInnen in Ihren Unterrichtsgruppen?*
- *Wie empfinden Sie die Verschiedenheit der SchülerInnen?*
- *Kenntnis der Schüler*
 - o *Sind die Unterschiede der Schüler leicht zu erkennen?*
 - o *Wie erkennen Sie die Bedürfnisse der SchülerInnen?*
 - o *Wie gut kennen Sie Ihre SchülerInnen und deren Bedürfnisse Ihrer Meinung nach?*

4. ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

- Mihin asioihin oppilaissa kiinnität huomiota, kun eriytät opetusta?
 - o (Esim. taitotaso, mielenkiinnon kohteet, luonne, oppimistyyli, työskentelytempo)
 - o Kiinnitätkö opetuksessa erityistä huomiota jonkun tietyn oppilasryhmän/-tyypin tarpeisiin? Miksi?
 - o Millaisten oppilaiden tarpeisiin vastaaminen on vaikeinta/helpointia?
- Millä keinoilla otat oppilaiden erilaiset tarpeet huomioon opetuksessasi?
 - o työskentelyn sosiaalinen muoto (yksilö-/ryhmätyö, miten ryhmät muodostetaan?)
 - o työtavat
 - o koulussa ja kotona tehtävien tehtävien määrä
 - o käytettävissä oleva aika
 - o opetusmateriaalit ja -metodit
- Mitä asioita opetuksessa eriytät?
 - o oppiaine (muokkaamalla sitä, *mitä* opetetaan perustiedot vs. lisätiedot)
 - o oppimisprosessi (miten oppilaat työstävät opiskeltavaa asiaa)
 - Tekevätkö kaikki samoja tehtäviä?
 - o Oppimistuote

- Otatko oppilaiden erot huomioon jo opetusta suunnitellessasi vai onko eriyttäminen enemmän spontaania, tunnilla tapahtuvaa?
- Millainen on oppilaiden rooli tunnilla? Onko oppilailla osuutta opetuksen sisältöön ja työtapoihin, siihen mitä he tunneilla tekevät? Voisiko heillä olla osuutta?

DIFFERENZIERUNG IN DER PRAXIS

- *Welche Eigenschaften der SchülerInnen berücksichtigen Sie, wenn Sie den Unterricht differenzieren?*
 - o *Z.B. Kenntnissniveau, Interessen, Charakter, Lernstile, Arbeitstempo)*
 - o *Berücksichtigen Sie die Bedürfnisse einer bestimmten Schülergruppe oder eines bestimmten Schülertyps im Unterricht ganz besonders? Warum?*
 - o *Was für SchülerInnen sind am leichtesten im Unterricht zu berücksichtigen? Und welche am schwierigsten?*
- *Auf welche Weise berücksichtigen Sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen in Ihrem Unterricht?*
 - o *Die soziale Form der Arbeit (Einzel-/Gruppenarbeit, Wie werden die Gruppen gebildet?)*
 - o *die Arbeitsweisen*
 - o *die Menge der Aufgaben, die zu Hause und in der Schule erledigt werden*
 - o *die verfügbare Zeit*
 - o *Unterrichtsmaterialien und -methoden?*
- *Was differenzieren Sie im Unterricht?*
 - o *Lehrinhalt (was unterrichtet wird, Fundamentum vs. Additum)*
 - o *Lernprozess (wie die Aufgaben bearbeitet werden)*
 - *Machen alle die gleichen Aufgaben?*
 - o *Lernprodukt*
- *Berücksichtigen Sie die Lerninhalte schon, wenn Sie den Unterricht planen oder geschieht Differenzierung eher spontan?*
- *Was ist die Rolle der SchülerInnen im Unterricht? Beeinflussen sie den Inhalt und die Arbeitsweise des Unterrichts? Könnten sie den Unterricht überhaupt beeinflussen?*

5. KOKEMUKSET JA MIELIPITEET ERIYTTÄMISESTÄ

- Kuinka olennaista eriyttäminen mielestäsi on? Onko se tarpeellista?
- Mitä vaikutuksia eriyttämisellä on ollut/voi olla oppilaisiin?
- Millaisia kokemuksia sinulla on ollut eriyttämisestä?
- Onko eriyttäminen helppoa vai vaikeaa/haastavaa?
 - o Onnistuuko oppilaiden tarpeisiin vastaaminen?
- Eriytätkö opetusta niin paljon kuin haluaisit?

- Millainen oppimisympäristö/ilmapiiiri tukee mielestäsi eriyttämistä? Oletko mielestäsi onnistunut luomaan sellaisen ympäristön?

ERFAHRUNGEN UND MEINUNGEN ZUR DIFFERENZIERUNG

- *Wie wesentlich ist Differenzierung Ihrer Meinung nach? Ist diese notwendig?*
- *Was für einen Einfluss hat Differenzierung auf die SchülerInnen gehabt? Wie könnte sie die SchülerInnen beeinflussen?*
- *Was für Erfahrungen haben Sie zur Differenzierung?*
- *Ist Differenzierung leicht oder schwierig/herausfordernd?*
 - o *Ist es möglich, den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden?*
- *Differenzieren Sie den Unterricht so viel, wie Sie es gerne hätten?*
- *Was für eine Umgebung oder Atmosphäre unterstützt Ihrer Meinung nach die Differenzierung? Finden Sie, dass es Ihnen gelungen ist, so eine Umgebung zu schaffen?*

6. ORGANISAATION TUKI

- Onko koulun puolelta kiinnitetty mitenkään erityistä huomiota eriyttämiseen? Puhuttu? Ohjeistettu? Kannustettu?
- Opettajien yhteistyö, jaetaan materiaaleja, ideoita yms.?
- Minkälaiset valmiudet opettajankoulutus on antanut eriyttämiseen? Oletko käynyt täydennyskoulutuksissa, joissa olisi käsitelty eriyttämistä?
- Tarvitsisiko eriyttämiseen kiinnittää mielestäsi enemmän huomiota?

UNTERSTÜTZUNG DURCH ORGANISATION

- *Ist Differenzierung seitens der Schule irgendwie berücksichtigt worden? Ist darüber diskutiert worden? Sind Instruktionen gegeben worden? Ist motiviert worden?*
- *Zusammenarbeit der Kollegen?*
- *Welche Fertigkeiten gab die Lehrerausbildung Ihnen zur Differenzierung? Haben Sie Fortbildungen zum Thema Differenzierung bekommen?*
- *Sollte Differenzierung Ihrer Meinung nach mehr berücksichtigt werden?*